

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

MÉMOIRE DOCTORAL PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (D. PS.)

PAR
© MARJORIE CARRIER

LES MÉCANISMES D'EFFICACITÉ DU CHIEN D'ASSISTANCE MIRA AUPRÈS
D'ENFANTS PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

JUILLET 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (D. PS.)

PROGRAMME OFFERT PAR L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

CAMPUS DE LONGUEUIL

LES MÉCANISMES D'EFFICACITÉ DU CHIEN D'ASSISTANCE MIRA AUPRÈS
D'ENFANTS PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

PAR

MARJORIE CARRIER

Valérie Simard, Ph. D., directrice de recherche

Université de Sherbrooke

Fabienne Lagueux, Ph. D., évaluatrice du département

Université de Sherbrooke

Julie Achim, Ph. D., évaluatrice du département

Université de Sherbrooke

Sommaire

L'autisme est une condition psychiatrique sévère de l'enfance. Les écrits scientifiques concernant le lien entre l'humain et l'animal ont mené certains auteurs et cliniciens à mettre l'animal au centre de l'intervention thérapeutique auprès des enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Les études portant sur cette modalité d'intervention mettent en lumière de nombreux effets positifs. Toutefois, ces études portent sur des interventions offertes dans un contexte thérapeutique et qui sont circonscrites dans le temps, ce qui n'est pas optimal considérant que les enfants présentant un TSA nécessitent un soutien constant. Les chiens d'assistance permettent de pallier cette limite grâce à la présence constante du chien auprès de l'enfant présentant un TSA et sa famille. La majorité des études portant sur ce type d'intervention font état des effets bénéfiques des chiens d'assistance sur l'enfant présentant un TSA et sa famille (p. ex., effet perçu sur la sécurité, l'amitié, les relations sociales, la communication, la routine de sommeil, etc.). À notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée aux mécanismes d'action qui permettent ces effets positifs. L'objectif du mémoire doctoral est donc d'explorer la perception des parents d'enfants présentant un TSA ayant reçu un chien d'assistance dans le cadre du programme Schola Mira quant aux effets de ce chien sur l'attachement, les capacités de jeu symbolique et la socialisation de leur enfant, afin d'en dégager les mécanismes d'action sous-jacents. Afin d'y arriver, six parents d'enfants présentant un TSA ont participé à un entretien qualitatif semi-dirigé visant à explorer les changements perçus depuis l'arrivée du chien Mira. Les données ont fait l'objet d'une analyse par catégories conceptualisantes. Les analyses dévoilent 15 mécanismes d'action nommés de

manière à illustrer l'expérience vécue des participants (p. ex., *aimant social*, *présence toutou*) qui se manifestent dans deux contextes distincts (c.-à-d., exclusif et élargi). Les résultats sont ensuite liés aux principaux déficits des enfants présentant un TSA. Cette analyse laisse penser que le chien d'assistance permet d'amoindrir ces déficits. Afin de proposer une conceptualisation des processus psychologiques à l'œuvre dans les mécanismes d'action, ces derniers sont comparés aux écrits scientifiques, cliniques et théoriques portant sur les théories de l'attachement et de la mentalisation. Les résultats suggèrent que le chien d'assistance est d'une part susceptible d'être une figure d'attachement pour l'enfant présentant un TSA et d'autre part favorise l'acquisition de certaines capacités de mentalisation chez ce dernier. La compréhension des mécanismes d'action pourrait permettre de perfectionner l'entraînement des chiens Mira et d'optimiser la préparation des familles tout en améliorant leur compréhension de l'utilisation optimale du chien Mira.

Mots clés : Chien d'assistance, autisme, mécanisme explicatif, enfant, famille

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux	vii
Liste des figures	viii
Liste des abréviations	ix
Remerciements	x
Introduction	1
Définition et prévalence de l'autisme	2
Interventions en autisme au Québec	4
Fondements des interventions assistées par les animaux	7
La relation humain-animal et l'attachement	7
La relation humain-animal et le jeu symbolique	8
La relation humain-animal et les relations sociales	10
Les interventions assistées par les animaux et le TSA	10
Les chiens d'assistance pour les enfants ayant un TSA et leur famille	13
Objectif de l'étude	17
Paradigme de recherche	17
Méthode	19
Déroulement	20
Participants	21
Instruments de cueillette de données	23
Entretien semi-dirigé	23
Questionnaire sociodémographique	24
Analyse des données	24
Considérations éthiques	26
Résultats	27
Caractéristiques du chien	28
Contextes de déploiement	29
Mécanismes	30
Contexte de déploiement exclusif	30
Contexte de déploiement élargi	39
Discussion	57

Liens entre la symptomatologie de l'enfant présentant un TSA et les mécanismes d'action.....	60
Caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités	60
Déficits persistants de la communication et des interactions sociales observées dans des contextes variés.....	61
Liens entre les théories psychologiques et les mécanismes d'action.....	65
Théorie de l'attachement.....	65
Théorie de la mentalisation	70
Conclusion	79
Implications pour le milieu de pratique	80
Limites de l'étude.....	81
Pistes de recherches futures	81
Références	83
Appendice A.....	94
Appendice B.....	101
Appendice C.....	106

Liste des tableaux

Tableau

1	Caractéristiques sociodémographiques des participants	23
---	---	----

Liste des figures

Figure

1	Contextes de déploiement et mécanismes d'action.....	30
---	--	----

Liste des abréviations

ACA	Analyse comportementale appliquée
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
CÉR-LSH	Comité d'éthique de la recherche – Lettres et sciences humaines
DSM-5	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (5 ^e éd.)
FA	Figure d'attachement
INESSS	Institut national d'excellence en santé et en services sociaux du Québec
TED	Trouble envahissant du développement
ToM	<i>Theory of mind</i>
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

Remerciements

Je souhaiterais remercier chaleureusement ma directrice de recherche, Valérie Simard, de m'avoir permis de découvrir un sujet aussi passionnant et intéressant. Merci de m'avoir donné accès à l'univers de Mira et pour la grande ouverture démontrée face à mes intérêts cliniques que j'ai pu intégrer au présent mémoire. Merci pour les commentaires éclairants, me permettant de préciser ma pensée et de l'intégrer davantage. L'aide apportée dans la structuration de ma pensée et des sections du présent mémoire fut inestimable. Votre rigueur, votre capacité de synthèse et vos grandes connaissances ont été précieuses et inspirantes pour moi.

Merci à Catherine Laurier de m'avoir soutenue dans ma collecte de données et dans les analyses préliminaires de mes verbatims. Merci pour la grande sensibilité, la bienveillance, la présence et la disponibilité. Les conseils éclairants m'ont été très précieux. Merci d'avoir cru en moi et en mes compétences et d'avoir souligné mes forces tout au long de ce processus.

Merci aux participants et aux familles inspirantes qui ont accepté avec beaucoup de générosité de participer à cette étude. Merci de m'avoir ouvert chaleureusement vos portes pour partager vos vécus avec ouverture et gentillesse. J'ai été touchée par votre résilience, votre courage, votre ingéniosité et votre amour inconditionnel pour vos enfants. Merci pour votre confiance et votre sincérité.

Merci à Roxanne Meilleur, pour son accompagnement bienveillant et ses connaissances avisées en analyses qualitatives. Merci d'avoir été aussi présente et d'avoir pris le temps de me rencontrer à plusieurs reprises. L'analyse de mes données qualitatives a été un des moments les plus marquants pour moi dans ce processus. Merci d'avoir partagé ce moment avec moi avec autant d'intérêt, de sensibilité et d'émerveillement.

Merci à mon amoureux, Michel-Alexandre, pour sa présence constante. Ton soutien a fait toute la différence. Tu es pour moi un modèle de rigueur, d'intelligence et de persistance. Merci de m'avoir inspirée par ton ardeur au travail et par la qualité de tes réflexions qui ont grandement contribué au présent mémoire et à ma pratique clinique. Merci de m'avoir donné courage, confiance et sécurité. Nous avons entamé ce long voyage qu'est le doctorat en psychologie ensemble et nous franchissons enfin la ligne d'arrivée, ensemble. Je n'aurais pas pu demander meilleur compagnon de doctorat et de vie. Je suis choyée d'avoir pu vivre toutes ces étapes significatives avec toi et surtout, de t'avoir comme amoureux. J'ai tellement hâte à la suite!

Merci à mes parents, qui m'ont toujours aimée inconditionnellement et qui m'ont toujours appuyée dans mes décisions. Merci pour votre amour, votre bienveillance et votre présence constante. Merci de m'avoir soutenue dans mes études, dans ma carrière et dans ma vie. Merci pour vos encouragements et votre confiance en moi. Depuis le début, vous étiez convaincus que j'y arriverais, et ce sentiment m'a permis d'avancer jusqu'à maintenant.

Merci à mon amie Sabrina, un exemple de résilience et de courage qui m'inspire tous les jours à persévérer. Merci pour tes encouragements constants, ils ont été très précieux tout au long des dernières années. Merci à Anthony, qui a su lui aussi trouver les mots justes pour que je me sente soutenue dans les moments les plus difficiles de ce processus.

Merci à mes collègues de cohorte pour le soutien, la solidarité et les échanges desquels j'ai beaucoup appris. Ce fut un plaisir d'apprendre et de grandir à vos côtés.

Merci à Fella, pour la collecte des données effectuée ensemble. Ce fut un plaisir de partager ces moments avec toi, et que dire de nos réflexions et des promenades en voiture !

Merci à Maxime, d'avoir été et d'être encore un ami aussi précieux. Ton soutien, ta présence et ton amitié ont été inestimables dans ce parcours et dans ma vie.

Merci à mes amies Laurence, Mélissa et Raphaëlle, fidèles acolytes du doctorat. Ce parcours n'aurait certainement pas été le même sans vous. Merci pour tous les travaux d'équipe, les fous rires, les réflexions cliniques et personnelles. Merci pour votre présence dans les hauts comme dans les bas. Vous êtes des amies en or et votre soutien a été une source de carburant dans toutes les étapes du doctorat.

Raphaëlle, je me considère chanceuse et privilégiée d'être ton amie. Cette amitié est un legs très important du doctorat. Merci pour tous les moments précieux que nous partageons. Ils ont fait du bien et m'ont permis de garder l'équilibre. Merci pour ton amitié aussi bienveillante et douce.

Geneviève, merci pour ton amitié. Je ne savais pas que le jour où tu rejoignais notre cohorte que j'allais rencontrer une amie avec qui j'allais partager autant. Merci pour tous les beaux moments passés et à venir!

Merci à mes ami(e)s, Céleste, Maria, Laura-Li, Geneviève F, Jennifer A, Tegwen, Sandy, Antony R., Mathieu, Chloé, Nicolas R, Daphné, Nicolas T, Sophie et Justine qui ont cru en moi et à ma capacité à relever des défis de taille. Merci à tous ceux qui m'ont encouragée, de près ou de loin, et qui m'ont soutenus dans les hauts, les bas, les joies et les peines au cours de toutes ces années.

Merci à Isabelle Senécal, superviseure de mon deuxième internat, pour tous les apprentissages cliniques. Je garde un merveilleux souvenir de cet internat qui me servira tout au long de ma pratique.

Merci aux professeurs de qui j'ai eu la chance d'apprendre pendant mon doctorat et pour qui j'ai beaucoup d'admiration : Miguel Terradas, Julie Achim et Claud Bisailon.

Merci pour tous ces précieux apprentissages que je te tenterai d'intégrer à ma pratique à tous les jours.

Merci aux enfants, aux adolescents et aux familles que j'ai côtoyés dans le cadre de ma pratique et qui m'ont appris sur l'être humain et sur moi-même.

Merci à tous ceux qui ont fait la différence dans ma vie par leur amour et leur présence et qui ont laissé une trace indélébile dans mon cœur; tante Gisèle, grand-maman Rosa, Maryse, Tony, Claudia, Cinzia, la famille Carrier et la famille Boutin.

Merci à Charles-Olivier, Émile, James et tous les autres enfants qui ont nourri mon amour pour les enfants et la pratique de cette profession.

Introduction

Définition et prévalence de l'autisme

Selon le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est un trouble neuro-développemental se caractérisant par les critères diagnostiques suivants : a) déficits persistants de la communication et des interactions sociales observés dans des contextes variés; b) caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités; c) symptômes présents dès les étapes précoces du développement; d) symptômes occasionnant un retentissement cliniquement significatif sur le plan du fonctionnement social, scolaire, professionnel ou dans d'autres domaines importants; et e) ces troubles ne sont pas mieux expliqués par un handicap intellectuel (trouble du développement intellectuel) ou un retard global du développement (American Psychiatric Association [APA], 2013). L'autisme est considéré par Baron-Cohen (1997) comme une des conditions psychiatriques les plus sévères de l'enfance. Selon Leach et LaRocque (2011) le problème le plus invalidant pour les individus présentant cette condition se situe sur le plan des aptitudes sociales : difficultés de réciprocité sociale, de communication non verbale, de développement et de maintien des relations sociales. Les trois symptômes cardinaux de l'autisme seraient selon Baron-Cohen (1997), les anomalies dans le développement social, dans le développement de la communication et dans le jeu de faire semblant (caractérisé par un manque de flexibilité et d'imagination). Les difficultés relatives au jeu symbolique et imaginaire ainsi que la présence de comportements

répétitifs ont un impact important sur la trajectoire développementale du jeu chez les enfants présentant un TSA. Les écrits scientifiques établissent depuis longtemps que les enfants présentant un TSA se situent souvent dans les premiers stades en ce qui a trait au développement du jeu, c'est-à-dire l'étape des manipulations d'objets typiques de la petite enfance. Au lieu de progresser vers un jeu plus complexe avec le temps comme celui des enfants « neurotypiques » (qui présentent un développement neurologique typique), le jeu des enfants présentant un TSA semble figé, solitaire et répétitif (Boucher, 1999). En effet, les enfants présentant un TSA peuvent entreprendre des jeux sensoriels à des fins de stimulation, ce qui ne permet pas à l'enfant de s'engager auprès des adultes et des autres enfants, contribuant ainsi à la sévérité des déficits de leur capacité de jeu au fil du temps (Miyake, Hirasawa, Koide, & Kubota, 2012). Ainsi, les enfants présentant un TSA ont un jeu moins fréquent, moins complexe et spontané par rapport aux enfants présentant un développement typique (Baron-Cohen, 1987).

Selon le département américain de la santé et des services sociaux (Baio, 2014), il y aurait eu en 2010 plus de diagnostics d'autisme (tel que défini par le DSM-5; APA, 2013) chez les enfants que de diagnostics de VIH, de cancer et de diabète réunis. Ce diagnostic étant davantage prévalent chez les garçons (un sur 42; quatre fois plus fréquent) que chez les filles (Baio, 2014). Au Québec, la région de la Montérégie se classe au premier rang des régions administratives quant à la prévalence du TSA chez les enfants. Selon l'Institut national de santé publique du Québec (2017), la Montérégie présentait, en 2014-2015, une prévalence annuelle du TSA chez les 1 à 17 ans se situant entre 4,6 et 7,2

(pour 1000) selon les secteurs. De plus, la prévalence des TSA s'accroît en moyenne de 25 % par an depuis 2000-2001 en Montérégie (Noiseux, 2014). Bien que la prévalence soit plus élevée chez les garçons, l'augmentation se fait ressentir chez les deux sexes atteignant un sommet chez les enfants de neuf ans (191 pour 10 000; Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2014). Ces données alarmantes démontrent le besoin urgent de trouver des pistes d'intervention afin d'améliorer la qualité de vie de ces enfants et de leurs proches.

Interventions en autisme au Québec

Une étude qualitative canadienne menée par Woodgate, Ateah et Secco (2008) révèle que les parents d'enfant présentant un TSA font mention des ressources de soutien limitées, inadéquates et inappropriées, et ce, tant dans la quantité d'intervenants disponibles (très peu), qu'en ce qui concerne la formation de ces derniers (Woodgate et al., 2008). Au Québec, les auteurs des Rivières-Pigeon et Courcy (2014) abondent dans le même sens dans leur étude qualitative, soulignant que les parents d'enfants présentant un TSA vivent beaucoup de détresse associée au manque de ressources appropriées, perçues comme rares et difficiles d'accès.

Bien qu'elles puissent être peu ou pas accessibles pour soutenir l'ensemble des familles avec un enfant présentant un TSA, il existe des interventions reconnues pour leur efficacité par l'Institut national d'excellence en santé et en services sociaux du Québec (INESSS, 2014). Elles proposent une approche cognitivo-comportementale et s'adressent

aux enfants ou aux parents. Considérant l'angle de la présente étude, seules les interventions s'adressant aux enfants et ciblant les thèmes d'intérêts (attachement, jeu symbolique, socialisation) sont présentées. Deux types d'intervention peuvent être distingués : les interventions non intensives et les interventions intensives.

En matière des interventions non intensives, l'entraînement individuel aux habiletés sociales est utilisé pour faciliter les interactions avec les pairs en développant des compétences sociales, la reconnaissance des émotions, la résolution de problèmes, l'autorégulation, les habiletés d'adaptation ainsi que la conscience de soi et de ses comportements, à une fréquence de deux séances par semaine. Les interventions centrées sur l'attention conjointe et le jeu symbolique visent l'accroissement de l'orientation de l'intérêt de l'enfant présentant un TSA et celle d'autrui sur un objet commun et l'amélioration des capacités de jeu symbolique afin de permettre le développement du langage et des habiletés sociales, selon une intensité d'une heure trente par semaine (INESSS, 2014).

Concernant les interventions à caractère intensif, le modèle de Denver vise la gestion comportementale en situation sociale. L'enfant présentant un TSA est amené à imiter et à communiquer à raison d'environ 31 heures par semaine, dans un contexte à domicile ou en centre. Quant à elles, les interventions UCLA / LOVAAS utilisent les principes de l'analyse comportementale appliquée (ACA) dans un environnement hautement structuré. Ces interventions ont démontré un impact positif sur le plan du langage, du

fonctionnement cognitif et des comportements adaptatifs (INESSS, 2014). Selon l'INESSS (2014), ce type d'intervention s'effectue, en centre spécialisé et à domicile, à raison de 20 à 40 heures par semaine et s'échelonne sur une durée allant d'un an à trois ans. Les études recensées dans la méta-analyse de Virués-Ortega (2010) portant sur les interventions basées sur l'ACA auprès d'enfants présentant un TSA révèlent une durée moyenne de 28,3 heures par semaine et s'échelonnent sur une période de 12 semaines à 7,8 ans.

Bien que ce dernier type d'intervention intensive ait des effets documentés empiriquement (p. ex., Eldevik et al., 2009; Virués-Ortega, 2010), les données scientifiques actuelles ne permettent pas d'affirmer que les gains en découlant sont maintenus à long terme (Matson & Konst, 2013). De plus, il semble que l'application quotidienne de ce type d'intervention s'avère difficile pour les enfants et leur famille. En réalité, il est difficile pour des parents d'enfants présentant un TSA d'intégrer à leur quotidien des interventions demandant un tel investissement en matière de temps, surtout lorsque l'on considère qu'un membre de la famille doit être présent. Effectivement, l'intégration de ce type d'intervention dans une vie familiale chargée constitue un défi de taille sur le plan logistique, émotionnel et financier (Giroux & Giroux, 2012).

En somme, lorsque des interventions sont accessibles (intensives ou non), elles se déroulent dans un cadre circonscrit avec une durée et une fréquence limitées, ce qui pourrait ne pas s'avérer suffisant pour les enfants présentant un TSA et qui, selon Dudley

et Emery (2014), nécessitent un soutien constant. Par ailleurs, le développement de certaines compétences nécessite un traitement à long terme plutôt qu'à court terme, et ce, quelle qu'en soit l'intensité (Linstead et al., 2017). Il s'avère ainsi essentiel de pallier cette lacune en explorant d'autres pistes d'intervention plus accessibles, s'intégrant mieux à la vie familiale chargée et offrant un soutien intensif à moyen et long terme. La présente étude porte sur une intervention de ce type auprès des jeunes présentant un TSA et de leur famille, soit la présence permanente d'un chien d'assistance Mira dans la famille.

Fondements des interventions assistées par les animaux

La relation humain-animal et l'attachement

La recension systématique de Davis et ses collaborateurs (2015) révèle que l'interaction entre l'humain et l'animal aurait des bienfaits psychologiques et physiques pour l'humain. Notamment, l'humain percevrait les animaux comme étant « non-jugeants » (Esposito, McCardle, Maholmes, McCune, & Griffin, 2011; Kruger & Serpell, 2010). D'ailleurs, Morrison (2007) identifie des bienfaits sur le plan de la santé, soit une réduction de la tension artérielle et du rythme cardiaque lorsque les humains sont en présence d'animaux. L'étude empirique de Zilcha-Mano, Mikulincer et Shaver (2011) confirme l'idée que le lien humain-animal peut être conçu comme une relation d'attachement. Selon ces auteurs, les animaux de compagnie satisfont les critères pour être considérés comme une figure d'attachement. Dans leur discussion, Zilcha-Mano, Mikulincer et Shaver (2012) posent l'hypothèse que les animaux peuvent occuper deux

fonctions importantes d'une figure d'attachement, soit d'être un refuge (*safe heaven*) ou une base de sécurité à partir de laquelle il est possible d'explorer (*secure base*).

Dans le même sens, des études empiriques démontrent que : a) les propriétaires d'animaux de compagnie recherchent activement la proximité avec eux (Kurdek, 2009); b) perçoivent que leurs animaux sont une source de soutien, de réconfort et d'apaisement lors de moments difficiles (Allen, Balscovich, & Mendes, 2002; McConnell, Brown, Shoda, Stayton, & Colleen, 2011); c) rapportent que la perte d'un animal active des sentiments de détresse et un processus de deuil (Hunt, Al-Awadi & Johnson, 2008; Kwong & Bartholomew, 2011); et d) que les animaux procurent une base de sécurité à partir de laquelle leurs propriétaires peuvent explorer le monde avec plus de confiance (Kurdek, 2008). L'ocytocine, impliquée dans la formation de liens d'attachement avec nos proches (Saive & Guedeney, 2010), joue également un rôle dans l'attachement entre les humains et les animaux, leurs interactions pouvant causer une augmentation de cette hormone chez les deux espèces (Beetz, Uvnas-Moberg, Julius, & Kotrschal, 2012). Ceci suggère que le lien d'attachement de l'humain envers un animal de compagnie est semblable en plusieurs points à l'attachement humain-humain (Hare & Woods, 2013; Zilcha-Mano et al., 2012).

La relation humain-animal et le jeu symbolique

Considérant les rôles affectifs, émotifs et sociaux que les animaux jouent pour les enfants, ils sont souvent au cœur du jeu de ces derniers (Melson, 2010). Par exemple, Horowitz et Bekoff (2007) ont théorisé les caractéristiques clés du jeu de l'humain avec

les chiens : 1) une réactivité réciproque régulière et fiable, notamment une attention conjointe coordonnée; 2) des comportements signalant l'intention de jouer ou de cesser de jouer; 3) la mutualité, dans laquelle chaque partenaire de jeu réagit dynamiquement aux actions de l'autre; et 4) une activité contingente, dans laquelle chaque partenaire réagit à ce que l'autre vient de faire. Ceci suggère que le jeu humain-animal partage des implications communes avec le jeu humain-humain. Selon la réflexion théorique de Melson (2010), le jeu est, dans les deux cas, créatif, libérateur, réciproque, symbolique, communicatif, imprévisible, joyeux et d'une qualité « comme si » ou de faire semblant. Plus précisément, le jeu symbolique se définit comme une forme de jeu dans lequel l'enfant utilise des objets comme étant des représentations d'autres choses (VandenBos, 2015). Par exemple, un enfant peut utiliser un drap pour s'imaginer qu'il possède une cape de super héros. Quant à lui, le jeu de faire semblant se définit comme un jeu possédant une orientation « comme si », impliquant de jouer un rôle comme celui d'un médecin, d'une mère ou d'un enseignant (VandenBos, 2015). Par exemple, un jeu de faire semblant impliquant le chien peut être le scénario inventé d'un enfant où ce dernier est un médecin qui prend soin de son chien, un patient, dans le cadre d'une visite médicale. Dans ce jeu, l'enfant peut faire semblant de prendre la pression du chien, de lui faire une prise de sang, etc. Un exemple de jeu symbolique enfant-chien pourrait être que l'enfant fait semblant, en mettant un drap en guise de cape à lui et à son chien, qu'ils sont un duo de superhéros qui vont sauver la planète ensemble. Un autre exemple serait que l'enfant pourrait s'asseoir avec son chien sur le divan, prétextant que celui-ci est un bateau de croisière et qu'ils sont ensemble en vacances sur ce bateau.

La relation humain-animal et les relations sociales

Les résultats d'une étude empirique menée par Wood et ses collaborateurs (2015), suggèrent que les propriétaires de chien sont considérablement plus enclins à rencontrer de nouvelles personnes dans leur quartier et à développer de nouvelles amitiés que les non-propriétaires de chiens. Conformément à ce qui précède, les données d'une étude menée par Guéguen et Ciccotti (2008) concernant les comportements d'aide à autrui et les demandes faites à des étrangers confirment le rôle positif des chiens dans le cadre de relations sociales entre inconnus. Ainsi, le chien facilite les interactions sociales et la création de relations entre leur propriétaire et les inconnus.

Les interventions assistées par les animaux et le TSA

Ces effets positifs documentés, tant sur le plan du bien-être physique que psychologique, ont amené certains auteurs à mettre l'animal au centre de l'intervention thérapeutique auprès des enfants présentant un TSA. Les écrits scientifiques font état d'interventions qui utilisent les chevaux (Bass, Duchowny, & Llabre, 2009; Gabriels et al., 2012; Holm et al., 2014; Kern et al., 2011; Memishevikj & Hodzhikj, 2010; Ward, Whalon, Rusnak, Wendell, & Paschall, 2013), les cochons d'Inde (Kršková, Talarovičová, & Olexová, 2010; O'hair, McKenzie, McCune, & Slaughter, 2013), les dauphins (Salgueiro et al., 2012), les lapins et les lamas (Sams, Fortney, & Willenbring, 2006) et les chiens (Funahashi, Gruebler, Aoki, Kadne, & Suzuki, 2013; Martin & Farnum, 2002; Obrusnikova, Bibik, Cavalier, & Manley, 2012; Pawlik-popielarska, 2010; Prothmann,

Ettricht, & Prothmann, 2009; Redefers & Goodman, 1989; Sams et al., 2006; Silva, Correia, Lima, Magalhães, & de Sousa, 2011; Solomon, 2010; Viau et al., 2010). Ces dernières études sont basées sur deux types de chiens, soit les chiens de zoothérapie (Funahashi et al., 2013; Silva et al., 2011; Martin & Farnum, 2002; Obrusnikova et al., 2012; Pawlik-popielarska, 2010; Prothmann et al., 2009; Redefers & Goodman, 1989; Sams et al., 2006; Solomon, 2010; Viau et al., 2010) et les chiens d'assistance (Brown, 2019; Burrows, Adams, & Millman, 2008; Fecteau et al., 2017; Viau et al., 2010; Waldie, 2005; Wild, 2012). Les premiers sont utilisés de manière circonscrite dans le cadre de thérapies menées par différents professionnels tandis que les chiens d'assistance partagent la vie quotidienne de leur propriétaire (Berry, Borgi, Francia, Allewa, & Cirulli, 2013).

Les interventions ayant recours à des chiens de zoothérapie pour les enfants présentant un TSA sont dispensées par un thérapeute dans un contexte d'activités structurées un à un et ont pour objectifs principaux de stimuler les comportements sociaux et l'usage du langage. Ces interventions sont pratiquées par des thérapeutes de différentes professions comme les ergothérapeutes (Sams et al., 2006) et les psychologues (Silva et al., 2011). La durée et la fréquence de ces interventions sont variables; 18 séances de 20 minutes (Redefers & Godman, 1989), 45 séances (à raison de trois par semaine pendant 15 semaines; Martin & Farnum, 2002), 30 séances (à raison de deux par semaine pendant 15 semaines; Sams et al., 2006).

À la lumière des résultats de la méta-analyse de Berry et ses collègues (2013), ces interventions de zoothérapie auraient pour effets de diminuer l'isolement et le retrait social. Selon Martin et Farnum (2002), la présence d'un chien en contexte thérapeutique est associée chez l'enfant présentant un TSA à une augmentation de l'état de plaisir, de la conscience de l'environnement social, des interventions verbales, de l'attention visuelle sur le chien et de la fréquence des interactions sociales avec le chien. Sams et ses collègues (2006) remarquent également une augmentation de l'usage du langage et de la fréquence des interactions sociales avec l'intervenant, ce qui est aussi noté par Redefer et Goodman (1989). Silva et ses collègues (2011), quant à eux, observent une augmentation de l'engagement envers le thérapeute, du contact visuel et des sourires. La présence du chien en contexte thérapeutique de zoothérapie est aussi associée à une diminution de l'isolement (Redefer & Goodman, 1989), de la distraction (Martin & Farnum, 2002), des patrons comportementaux négatifs, qu'ils soient agressifs ou compulsifs (Silva et al., 2011) et de la centration sur soi (Silva et al., 2011). Cependant, toutes ces études s'intéressent aux effets d'interventions circonscrites dans le temps. Les études ci-dessus font état d'interventions qui demeurent ponctuelles et qui n'offrent pas de lien prolongé avec le chien, car elles sont offertes dans un contexte thérapeutique et avec un nombre fixe de séances. De plus, comme ces interventions se font dans le contexte d'une thérapie, elles sont coûteuses. En réalité, un individu présentant un TSA peut voir les coûts

cumulatifs associés aux interventions de professionnels s'élever entre 1,2 et 4,7 millions de dollars au cours de sa vie (Amendah, Grosse, Peacock, & Mandell, 2011)¹.

Les chiens d'assistance pour les enfants ayant un TSA et leur famille

Les chiens d'assistance sont susceptibles de pallier les limites précédemment énoncées de la zoothérapie puisqu'ils partagent le milieu de vie de l'enfant. Ces derniers satisfont également aux critiques formulées à l'égard des interventions recommandées par l'INESSS (2014), puisque le chien d'assistance est présent dans le milieu de vie de l'enfant à long terme (soutien constant) et représente une intervention gratuite pour la famille (coûts).

De plus, comparativement aux chiens de zoothérapie, les chiens d'assistance proviennent d'un « cheptel » où la génétique est connue et où les reproducteurs et les chiens attribués à des usagers sont sélectionnés sur la base d'exigences très strictes, tant au point de vue de la santé physique du chien que de son tempérament et de ses aptitudes mentales, ce qui est primordial compte tenu des particularités associées à la clientèle des enfants ayant un TSA (Fondation Mira, 2017). Notamment, ces chiens doivent être très tolérants à la manipulation et chaleureux, capables de composer avec leur insécurité, de contrôler leurs attirances et d'être calmes et respectueux (Fondation Mira, 2017). Finalement, il s'avère essentiel que ces chiens ne présentent aucune agressivité et

¹ Ces coûts sont tirés d'une étude américaine. Les coûts pour un individu canadien présentant un TSA peuvent donc différer des montants mentionnés.

s'adaptent facilement à divers environnements, étant désensibilisés à plusieurs stimuli (voitures, restaurants, centres d'achats, épiceries, métro, etc.) avant leur arrivée dans les familles (Fondation Mira, 2017). Une étude récente révèle à ce sujet que le niveau de réactivité et de peur des chiens Mira est un facteur important quant à la disqualification d'un chien et a une incidence sur le choix du programme auquel le chien sera intégré (Dollion et al., 2019).

À notre connaissance, seulement six études ont investigué les effets du chien d'assistance chez les enfants présentant un TSA et leurs familles. Trois d'entre elles ont utilisé un devis qualitatif, plus spécifiquement l'entretien semi-dirigé (Brown, 2019; Burrows et al., 2008; Waldie, 2005) et l'observation (Burrows et al., 2008), et concluent à des effets positifs sur le niveau d'anxiété (Burrows et al., 2008; Waldie, 2005) et sur les crises de l'enfant ayant un TSA (Brown, 2019; Burrows et al., 2008). Ces études qualitatives suggèrent également un effet perçu par les parents ou les adultes responsables (enseignants ou autres intervenants) sur la sécurité de l'enfant présentant un TSA (Brown 2019; Waldie, 2005; Wild, 2012), de même que sur l'amitié (Waldie, 2005), les relations sociales (Brown, 2019), la communication (Brown, 2019; Waldie, 2005) et la routine de sommeil (Brown, 2019; Burrows et al., 2008). De plus, toujours selon ces études qualitatives, la présence du chien d'assistance serait liée à la qualité et à la quantité de sommeil du parent, de même qu'à un sentiment de sécurité, d'indépendance (Burrows et al., 2008) et de liberté (p. ex., quant aux déplacements; Burrows et al., 2008; Wild, 2012). Des recherches suggèrent que le chien d'assistance a un effet normalisant puisqu'il

indique au public que l'enfant présente des défis particuliers (Burrows et al., 2008; Waldie, 2005). Une autre étude utilisant un devis mixte (Wild, 2012) rapporte une augmentation des habiletés sociales réciproques chez un groupe d'enfants présentant un TSA et ayant un chien d'assistance, et ce, plus que dans un groupe contrôle en attente de leur chien. Cette même recherche a révélé que le chien a également une influence sur la diminution du stress parental perçu (Wild, 2012).

Deux études utilisant une méthodologie quantitative (Fecteau et al., 2017; Viau et al., 2010) attestent plus spécifiquement de l'efficacité du chien Mira sur le stress mesuré sur le plan physiologique. Viau et ses collaborateurs (2010) ont mesuré les niveaux de cortisol chez 42 enfants ayant un TSA à trois moments, soit deux semaines avant l'arrivée du chien d'assistance, lorsque le chien vit dans la famille pendant quatre semaines et après, soit lorsque le chien est retiré de la famille pour les besoins de l'étude, pour une durée de deux semaines. La réponse de cortisol au réveil (*Cortisol awakening response*) diminue chez les enfants présentant un TSA au moment de l'arrivée du chien alors qu'elle augmente lorsque ce dernier est retiré de la famille après avoir passé un mois chez celle-ci. Ces résultats suggèrent que la réponse de cortisol de l'enfant présentant un TSA est sensible à la présence du chien d'assistance (Viau et al., 2010). De plus, l'étude de Viau et ses collaborateurs (2010) relève un impact positif du chien d'assistance sur l'incidence des comportements perturbateurs, dont l'autostimulation et les comportements stéréotypés, ainsi que sur les crises, tel que mesuré par un questionnaire destiné aux parents de ces enfants lors des trois phases de l'étude. Quant aux effets du chien

d'assistance Mira chez 98 parents d'enfants atteints d'un TSA, une étude employant un devis expérimental avec groupe contrôle suggère qu'il réduit la perception du stress parental tel que mesuré par questionnaire et la réponse du cortisol au réveil chez le parent (Fecteau et al., 2017).

Somme toute, bien que les effets bénéfiques des chiens d'assistance pour les enfants présentant un TSA et leur famille soient de plus en plus documentés, aucune étude ne s'est penchée sur les mécanismes d'action qui sous-tendent ces effets observés. Dans le cadre de ce mémoire doctoral, l'appellation « mécanisme d'action » est employée conformément à la conceptualisation de Rousseau (2017), qui les définit comme les explications et les raisonnements sous-jacents à l'efficacité d'une intervention. En d'autres mots, nous tentons de comprendre le *comment* ainsi que le *pourquoi* de l'efficacité connue du chien d'assistance Mira.

Contrairement aux interventions proposées par l'INESSS (2014), la présence d'un chien d'assistance ne vise pas à améliorer des sphères déficitaires précises. Afin de circonscrire notre étude et d'entamer la compréhension des mécanismes d'action potentiels, trois sphères d'atteintes serviront de base à l'exploration, soit la socialisation, l'attachement et le jeu symbolique. Ces sphères d'atteintes sont privilégiées compte tenu des lacunes importantes dans les interactions sociales (APA, 2013), dans la capacité à former un lien avec autrui (Leach & LaRocque, 2011) et dans le développement du jeu de faire semblant (Baron-Cohen, 1997) des enfants présentant un TSA. Les études sur le lien

humain-animal permettent de croire que le chien peut faciliter plusieurs aspects du développement de l'enfant (c.-à-d., lien à autrui, attachement, relations sociales et jeu symbolique).

Objectif de l'étude

L'objectif de l'étude est d'explorer la perception des parents d'enfants présentant un TSA ayant reçu un chien d'assistance dans le cadre du programme Schola Mira¹ par rapport aux effets perçus afin de dégager les mécanismes d'action du chien Mira. Plus précisément, il s'agit d'explorer la perception des parents quant à : a) l'effet du chien d'assistance sur l'attachement de leur enfant à ce dernier ainsi que les éléments qui sous-tendraient cet effet, b) l'effet du chien d'assistance sur les capacités de jeu symbolique de leur enfant ainsi que les éléments qui sous-tendraient cet impact et c) l'effet du chien d'assistance sur la socialisation de leur enfant ainsi que les éléments qui selon eux sous-tendent cette influence.

Paradigme de recherche

Le présent projet de recherche s'inscrit dans le paradigme de recherche constructiviste. Comparativement au paradigme positiviste qui suggère l'existence d'une réalité tangible et objective donc mesurable, le constructivisme considère que la réalité n'existe pas en dehors des constructions mentales des participants. Ces constructions sont

¹ Programme de la Fondation Mira, spécialisé dans les services (octroi d'un chien d'assistance) offerts aux enfants atteints du TSA et leur famille.

influencées par le contexte social et personnel des participants (Guba & Lincoln, 1994).
Sous un tel paradigme, la construction mentale du participant est mise en lumière dans
l'échange participant-chercheur.

Méthode

Déroulement

La présente étude qualitative s'inscrit dans le cadre d'une étude quantitative plus large ayant pour objectif de mesurer l'effet du chien Mira sur le sommeil des enfants et des adolescents présentant un TSA ainsi que des membres de leur famille. Lors d'une séance d'information se déroulant un mois avant l'attribution du chien Mira et proposée à toutes les familles, un employé de Mira a informé les parents des enfants présentant un TSA en attente de leur chien de la possibilité de participer à un projet de recherche. Les grandes lignes du projet (volets quantitatif et qualitatif) ont été présentées. Les parents qui souhaitaient participer au projet de recherche qualitatif ont signé un consentement à être contactés par un assistant de recherche. Un contact téléphonique (environ 10-15 minutes) a été effectué afin de transmettre des renseignements précis quant au protocole de recherche qualitatif et afin de fixer une rencontre dans le but de prendre part à un entretien semi-dirigé. Cet entretien pouvait avoir lieu à leur domicile ou dans un endroit calme choisi par les participants. Une visite à domicile a été privilégiée par les familles qui souhaitaient toujours participer. Une seule participante a préféré nous rencontrer dans un lieu public (un café).

Deux doctorantes, dont l'auteure du présent mémoire doctoral, ont effectué des entretiens semi-dirigés (voir les détails dans la section sur les instruments de mesure). Seulement l'une d'entre elles menait l'entretien, tandis que l'autre prenait des notes pour

de potentielles questions de relance en fin d’entrevue en plus de faire signer le formulaire de consentement. Les deux doctorantes se rendaient sur place afin d’assurer leur sécurité compte tenu des déplacements dans les milieux des participants. Après avoir expliqué le projet, répondu aux questions et suivant la signature du formulaire de consentement libre et éclairé (Appendice A), la consigne expliquant l’objectif de l’entretien (Appendice B) ainsi que ses modalités était lue. À ce moment, le parent désigné participait à l’entretien semi-dirigé (voir les détails ci-dessous). Les entretiens ont été enregistrés afin d’effectuer une transcription en verbatims anonymisés (changement des informations identificatoires) préservant ainsi la confidentialité des familles impliquées.

Participants

Les participants de notre étude sont les parents de six enfants âgés entre 7 et 11 ans présentant un TSA (avec ou sans comorbidités) et bénéficiant d’un chien d’assistance Mira. Aucun enfant prestataire du chien d’assistance dans cette étude ne présente une déficience intellectuelle. Le participant à l’entretien semi-dirigé, appelé ici « parent désigné », est le parent le plus impliqué auprès du chien et ayant reçu la formation Mira avec ce dernier. Une dizaine de familles ont été recrutées au départ. Cependant, en fonction du critère de saturation théorique (jugement par lequel l’analyste considère que la collecte de nouvelles données n’apporterait rien à la conceptualisation et à la théorisation du phénomène à l’étude; Guillemette, 2006), six familles composent notre échantillon final. Le Tableau 1 présente les caractéristiques sociodémographiques des participants.

Les critères d'inclusion pour cette étude sont ceux du programme Mira de chiens d'assistance pour enfants ayant un TSA soit : a) le rapport d'évaluation diagnostique récent attestant du TSA; b) l'absence d'allergies au chien dans le milieu familial; c) la manifestation d'une attirance et d'un intérêt de l'enfant envers le chien; d) l'inclusion du chien dans les activités quotidiennes; et e) un domicile élu dans la province du Québec ou des Maritimes (Fondation Mira, 2020). En plus des précédents critères d'admissibilité, des critères d'exclusion supplémentaires ont été appliqués, pour les besoins du projet plus large dans lequel s'inscrit la présente étude, soit l'absence d'hyperréactivité tactile (en raison du port de la montre mesurant le sommeil dans le projet plus large) et que les membres de la famille parlent et lisent le français. Les enfants présentant des comorbidités sur le plan de la santé mentale ont été inclus dans un souci de représentativité de la réalité clinique présentée par les enfants ayant un TSA.

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques des participants

	Province de résidence	Situation familiale	Fratrie	Âge de l'enfant	Sexe de l'enfant	Délai depuis l'arrivée du chien Mira
P1	Québec	Monoparentale	1	7 ans	Garçon	2 mois
P2	Québec	Nucléaire	3	11 ans	Fille	1 an 3 mois
P3	Québec	Nucléaire	3	8 ans	Garçon	9 mois 25 jours
P4	Québec	Nucléaire	1	11 ans	Garçon	6 ans 5 mois
P5	Québec	Nucléaire	1	7 ans	Garçon	3 mois 25 jours
P6	Québec	Nucléaire	1	7 ans	Garçon	1 an 6 mois

Note. Les abréviations P1 à P6 réfèrent aux participants 1 à 6.

Instruments de cueillette de données**Entretien semi-dirigé**

Le canevas d'entretien (Appendice B) a été conçu de manière à explorer dans un premier temps les changements perçus, de manière générale, depuis l'arrivée du chien afin que le participant puisse nommer ce qui lui vient d'emblée en tête. L'entretien est d'une durée approximative de 1,5 heures. Sept thèmes sont explorés de manière plus précise soit la socialisation, la relation d'attachement avec le chien (sentiment de sécurité, autonomie, exploration, nouveauté, relations avec les proches et les inconnus), la communication, le jeu symbolique, le stress, le sommeil ainsi que l'autorégulation sensorielle. Ces grands thèmes ont été sélectionnés pour guider l'entretien semi-dirigé, car il s'agit d'une part des principales faiblesses des enfants TSA et d'autre part des principaux effets documentés dans les écrits scientifiques concernant l'efficacité des chiens d'assistance auprès des enfants présentant un TSA. Plus particulièrement, les thèmes d'intérêt pour le présent mémoire doctoral sont la socialisation, la relation d'attachement avec le chien et le jeu

symbolique. Les autres thèmes sont traités dans le cadre d'un autre projet doctoral. Les principes d'administration guidant les entretiens s'appuient sur les recommandations de Boutin (2015) quant à la tenue de l'entretien qualitatif. Plus précisément celles entourant l'écoute du participant, le mode d'interrogation (questions ouvertes) et les procédés de reformulation. En ce qui a trait au mode d'interrogation, des questions très larges permettant au parent d'élaborer librement sont d'abord posées. Des questions de relance et d'approfondissement sur le matériel amené par le participant sont ensuite posées. Les hypothèses des participants sont encouragées.

Questionnaire sociodémographique

Les participants ont répondu à un questionnaire (Appendice C) élaboré pour les besoins de la présente étude afin de recueillir les données sociodémographiques pertinentes (voir Tableau 1, section « participants »).

Analyse des données

Les extraits verbatim ont été transcrits selon l'orthographe standard (Kowal & O'Connell, 2014) pour faciliter la lecture, tout en respectant en tout point les propos des participants. Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel NVivo (Version 12). Les données ont d'abord été analysées par la démarche de thématisation séquentielle (Paillé & Mucchielli, 2012). Selon les principes de la thématisation séquentielle (Paillé & Mucchielli, 2012), trois verbatims ont été sélectionnés au hasard et analysés dans le but de constituer une fiche thématique (liste de thèmes). Cette fiche a ensuite été appliquée à l'ensemble

des verbatims, en ajoutant des thèmes en cours d'analyse (Paillé & Mucchielli, 2012). Le matériel d'entretien a été annoté à l'aide de thèmes afin d'avoir accès à la teneur des témoignages.

Bien que ce processus ait été riche en informations, il mettait principalement en relief les effets perçus du chien d'assistance Mira. Comme nous souhaitions mettre en évidence les mécanismes d'action qui expliquent les effets observés, nous avons constaté en cours d'analyse qu'il nous fallait regrouper les effets enfin d'en dégager les mécanismes. Par conséquent, la stratégie d'analyse fut changée afin d'appliquer une analyse par catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2012) sur les thèmes entourant les mécanismes pouvant expliquer un changement sur le plan de la socialisation, de l'attachement ainsi que du jeu symbolique de l'enfant présentant un TSA. Cette analyse permet d'identifier les processus en jeu en mettant en relation plusieurs thèmes pour comprendre les phénomènes sous-tendant leurs effets. La catégorie se situe au-delà de l'annotation descriptive puisqu'elle analyse et conceptualise les données. Ainsi, ce procédé nous amène à cerner le phénomène à un niveau conceptuel (Paillé & Mucchielli, 2012). Selon Paillé et Mucchielli (2012) :

Face aux matériaux qu'il a recueillis [le chercheur] doit mettre sa pensée en action, puiser à ses référents interprétatifs, tenter de nommer ce qu'il a pressenti sur le terrain ou ce qui s'impose à lui au moment où il relit ses notes et ses transcriptions, et, en même temps, il doit se laisser surprendre par ce qu'il a observé ou par ce que l'on a partagé avec lui [...]. (p. 10)

Ainsi, les catégories conceptualisantes sont exemptes de référents théoriques. Les noms qui leur sont attribués émanent d'une démarche réflexive de la chercheuse visant à traduire l'expérience vécue des participants sous la forme d'images ou de métaphores afin qu'elle soit saisissable par le lecteur. Nous avons fait plusieurs allers-retours entre les données brutes et le travail de catégorisation pour bien cerner les mécanismes d'action expliquant l'efficacité du chien Mira. Afin de s'assurer de la plausibilité des données, un espace de réflexion où la chercheuse principale a présenté ses analyses préliminaires à des collaborateurs experts du contenu ou des méthodes qualitatives (validation auprès des pairs; Careau & Vallée, 2014) a été mis en place à quatre reprises au cours de la démarche d'analyse.

Considérations éthiques

Une demande d'amendement au projet plus large a été faite afin d'inclure la présente étude et a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche – Lettres et sciences humaines (CÉR-LSH; # 2014-16-LSH).

Résultats

Les analyses ont permis de dégager plusieurs mécanismes d'action sur le plan de la socialisation, de l'attachement ainsi que du jeu symbolique de l'enfant présentant un TSA. Au fur et à mesure de la découverte de ces mécanismes, il fut constaté qu'il était possible de les classer en deux groupes, qui ont été appelés *contextes de déploiement*. Ainsi, chaque mécanisme identifié se trouve au sein d'un de ces deux contextes de déploiement, c'est-à-dire les contextes permettant la manifestation des mécanismes d'action. La présente section rapporte d'abord les mécanismes d'action, conformément aux objectifs du présent mémoire qui visait à comprendre les mécanismes d'efficacité du chien Mira sur le plan de l'attachement, du jeu symbolique et de la socialisation, ainsi que leur contexte de déploiement. Ces mécanismes sont soutenus par des extraits verbatim. Les noms des participants ainsi que de leur chien ont été changés par souci de confidentialité. Les noms attribués sont donc fictifs. Dans un premier temps, les caractéristiques du chien seront présentées, puisque celles-ci ont un lien direct avec l'ensemble des mécanismes d'action. Par la suite, les contextes de déploiement seront détaillés. Finalement, une description des mécanismes d'action sera effectuée.

Caractéristiques du chien

Il est important de faire la distinction entre les caractéristiques du chien et les mécanismes qui sous-tendent son fonctionnement. En effet, le chien d'assistance Mira est pourvu de caractéristiques qui lui sont propres. Ces attributs sont indissociables du chien

Mira et donc de l'« intervention » pour lequel il a été formé. Les mécanismes d'action qui seront élaborés dans la présente section sont donc intrinsèquement liés à ces caractéristiques. Par contre, les caractéristiques n'incarnent pas les mécanismes. À titre d'exemple, les aspects sensoriels du chien Mira (p. ex., sa chaleur, sa lourdeur, son poil) pourraient à la fois favoriser l'apaisement dans le cadre d'une crise et également faire en sorte que l'enfant sente la présence et l'affection du chien dans le cadre de leur relation dans des moments de plaisir partagé. Les aspects sensoriels ne sont donc que des caractéristiques intrinsèques à l'intervention (le chien Mira) se retrouvant nécessairement dans l'ensemble des mécanismes.

Contextes de déploiement

Les analyses permettent d'identifier deux contextes de déploiement. Par contextes de déploiement, nous entendons les circonstances permettant la manifestation des phénomènes à l'étude (c.-à-d., mécanismes d'action; Figure 1). Ces contextes de déploiement sont : a) le contexte exclusif, qui se définit par le lien d'interdépendance et d'interactions privilégiées entre l'enfant et le chien d'assistance Mira, c'est-à-dire ce qui appartient exclusivement à l'enfant et à son chien, notamment leur relation et leur lien; et b) le contexte élargi, qui se définit par les interactions que l'enfant entretient avec les autres depuis l'arrivée de son chien d'assistance Mira. Le chien d'assistance Mira est toujours présent physiquement (dans la réalité de l'enfant) ou symboliquement (dans l'esprit de l'enfant) auprès de ce dernier puisqu'il incarne l'intervention. Il est à noter que dans le premier contexte (contexte exclusif), le chien est présent de manière physique

tandis que dans le deuxième (contexte élargi), il peut être présent physiquement ou symboliquement. Cette présence symbolique se traduit par le fait de garder le chien dans ses pensées et d'en tenir compte dans ses actions et décisions, même lorsque le chien n'est pas présent physiquement.

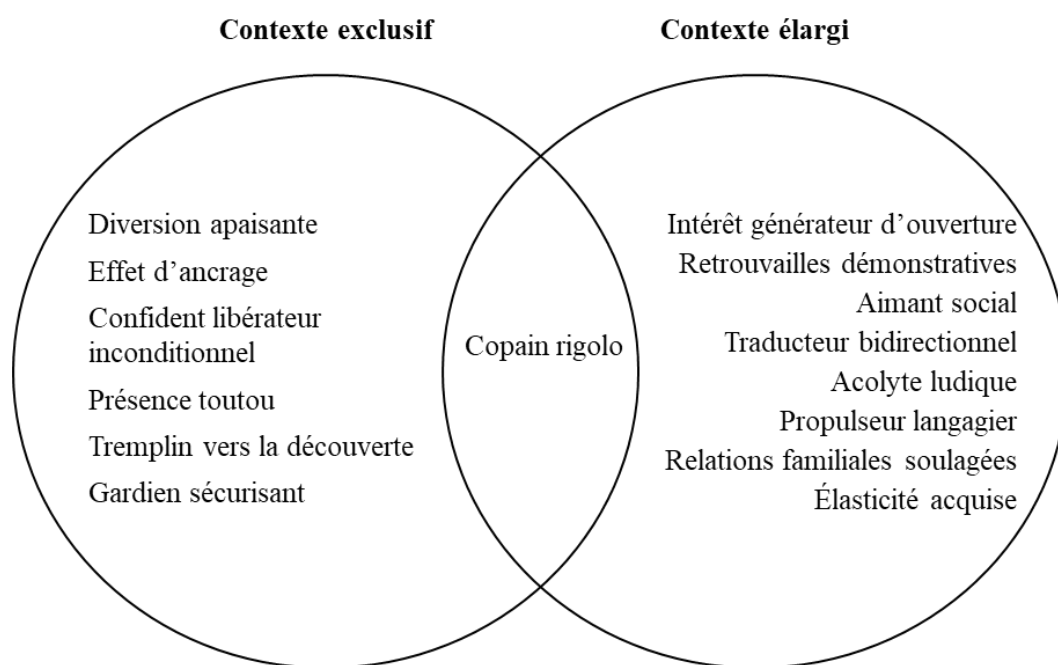


Figure 1. Contextes de déploiement et mécanismes d'action

Mécanismes

Contexte de déploiement exclusif

Ce contexte comprend les mécanismes : a) diversion apaisante; b) effet d'ancrage; c) confident libérateur inconditionnel; d) présence toutou; e) tremplin vers la découverte; f) gardien sécurisant; et g) copain rigolo. Ce dernier mécanisme est commun aux contextes

de déploiement exclusif et élargi. Il sera donc présenté à la toute fin de cette section afin d'illustrer son implication au sein des deux contextes de déploiement.

Diversion apaisante. Ce mécanisme se définit par l'état de l'enfant ou de la famille qui s'apaise et qui revient au calme grâce au chien qui distrait des préoccupations environnantes. Plus précisément, le chien d'assistance Mira incarne une distraction qui apaise l'enfant, celui-ci portant son attention sur le chien. Ainsi, les situations d'inconfort peuvent être évitées ou contrôlées tandis que le chien fait diversion et mobilise l'attention de l'enfant :

[Avant les visites au magasin] avec Léo duraient 10 minutes [...] puis quand je suis allée au Walmart il n'y a rien de pire côté stimulation, bien il a été capable de faire le double. Parce qu'il était plus préoccupé par son chien, au lieu d'être dérangé par toutes les lumières, le bruit, les choses à voir. (P1)

Ainsi, l'enfant s'occupe et se distrait avec son chien Mira, ce qui lui permet d'avoir une attitude de coopération et de calme. Une participante illustre le déroulement d'une rencontre médicale avant et après l'arrivée du chien et le changement remarqué :

Avant, Jack criait, frappait, il ne restait pas en place [...] il ne coopérait plus du tout [...] notre premier miracle que nous avons vécu [...] nous sommes arrivés à l'hôpital avec le chien. Jack est resté assis entre son père et moi pendant deux heures et demie de temps, avec le chien au bout de son pied [...] à caresser son chien du bout du pied. (P4)

Une autre participante donne un exemple où son enfant est occupé par son chien d'assistance Mira, ce qui le distrait et l'apaise tandis qu'il interagit avec ce dernier :

Léo quand il décompense dans l'auto [...] à ce moment-là, je l'assois à côté puis elle se couche sur Léo. Alors là il est occupé avec son chien. [...] donc il va être occupé avec le chien. Un chien, ça bouge, ça le distrait, il va le flatter, il va avoir la pression sur lui. (P1)

L'enfant est donc distrait des stimuli environnants qui seraient susceptibles d'être irritants ou angoissants pour lui, puisque « le chien est là, ça fait une coupure psychologique et physique » (P5). Certaines caractéristiques du chien, tel que mentionné précédemment, lui permettent d'être une diversion apaisante, soit a) les aspects sensoriels dont il est pourvu (chaleur et lourdeur); b) les aspects communicationnels du chien, notamment qu'il soit un être non verbal et simplement présent sans surcharger l'enfant avec des demandes verbales; et c) finalement l'humour généré par le contact avec le chien Mira. En effet, cet humour permet également la diversion et l'apaisement de l'enfant. Une participante explique que dans un contexte de crise imminente, son enfant :

[...] s'est jeté par terre et allait se fâcher pas mal [...] alors là [la chienne] elle est arrivée puis elle s'est mise à le lécher, puis il a trouvé ça drôle puis là tranquillement, il s'est mis à jouer avec elle et à la prendre [...] tranquillement ça a adouci les choses pis ça a passé. (P1)

Effet d'ancrage. Ce mécanisme se traduit par le fait que l'enfant présentant un TSA revient au calme et s'apaise tandis que son chien lui permet de revenir et de se centrer sur lui-même. En outre, cet effet d'ancrage survient en contexte de crise ou avant le déclenchement de cette dernière : il s'agit d'une condition d'existence à ce phénomène. Les participantes emploient souvent les termes « revenir », « se ramener », « être présent », ce qui implique le sentiment que leur enfant revient à lui-même. En ce sens, une

participante explique l'apaisement instantané ressenti par son fils tandis qu'il est en crise, tel qu'en témoigne l'extrait suivant : « Zack fait une grosse crise à l'épicerie, n'importe où, on dit au chien couche, tapis, le chien se couche sur Zack puis ça prend entre 30 secondes et 1 minute pour que tout s'apaise » (P3).

Une autre participante affirme que son enfant arrive à être calme et présent avant que cela n'escalade en une crise plus importante :

[...] il est plus capable de se ramener vers son chien au lieu de partir puis de faire sa crise [...] il est beaucoup plus calme, il est capable de rester là, il est capable de participer, il est capable d'être présent. (P5)

Une participante met également en relief le degré avec lequel le chien Mira parvient à ramener son enfant dans le moment présent, lors des moments de contrariété : « Mon enfant se couche sur le dos puis Sally est couchée par-dessus [...] Zack commence à se calmer, il flatte les oreilles, Sally commence à licher, ça le ramène assez vite » (P3).

Confident libérateur inconditionnel. Ce mécanisme s'opérationnalise par le fait de faire du chien son confident : « elle lui parle [...] elle lui raconte plein d'affaires [...] c'est devenu un confident » (P2) et de lui dévoiler ses pensées et ses secrets tout en ayant une grande confiance en lui :

C'était son amie, sa meilleure amie, à qui il parle, à qui il confie des choses, alors on était vraiment dans toute une relation là [...] [...]. [Il pouvait dire à son chien] « Ah, Maya, toi tu me comprends, tu es mon amie ». [...] Il pouvait lui raconter sa journée et dire « ah tu sais avec Sylvia ça pas bien été aujourd'hui ». [...] il parlait à son chien. (P4)

Le chien Mira permet à l'enfant de se libérer de ses préoccupations tout en écoutant inconditionnellement et en ne répondant pas verbalement à l'enfant, sans le surcharger :

Elle a ses moments de confidences avec elle pour lui dire ce qui se passait, soit un stress particulier ou l'arrivée d'un examen ou par exemple la piqure de quatrième année qui la stressait [...] sans que personne puisse rajouter quelque chose, argumenter ou la contredire. (P2)

D'autres parents interrogés témoignent que l'enfant parle au chien comme s'il « était vraiment l'interlocuteur » (P2). En effet, l'enfant présentant un TSA se libère et vide son esprit lorsqu'il est préoccupé en s'adressant au chien : « C'est rassurant si y'a quelque chose de pas réglé dans sa tête [...] elle va le régler avec elle on l'entend parler j'ai l'impression qu'elle vide son esprit, elle lui dit » (P2). Dans les moments de vulnérabilité, l'enfant se confiait à son chien : « Surtout la nuit [...] quand ça n'allait pas [...] aller voir son chien qu'il lui confie ce dont il avait peur parce qu'elle était là pour le protéger [...] il raconte ses affaires à son chien » (P5).

Présence toutou. Ce mécanisme renvoie au fait de se sentir près du chien et de savoir qu'il est présent. Comme en témoigne une participante : « Je l'aide à avoir [le chien] directement dans son lit pour pouvoir la flatter puis avoir la présence, la chaleur, la caresse, tout ça là, tout ce qui est présence toutou là, pendant la nuit » (P2). En effet, l'enfant réclame la présence du chien avec lui dans ses activités quotidiennes et pendant la nuit. Quant à lui, le chien demeure disponible pour l'enfant de manière inconditionnelle, peu importe les incidents de la journée. Ceci est mis en relief par un participant qui rend

compte des activités quotidiennes de l'enfant et de son besoin que son chien l'accompagne dans le cadre de ces dernières : « Pour dormir, il en a besoin. Quand il fait ses devoirs, il aime l'avoir à côté [...] si on va en auto [...] ah oui Callas est avec nous, OK, on peut partir » (P4). Une autre participante explique que « le chien est tout le temps-là, même s'il a lancé des toutous [au chien], bien le chien est encore là [...] [il y a] une confiance qui se développe [...] le chien [ne] riposte pas non plus [...] » (P1). En effet, le chien est disponible en tout temps, tout comme un toutou que les enfants aiment serrer contre eux afin de se réconforter et se rassurer.

Tremplin vers la découverte. Ce mécanisme est défini par l'action d'explorer, de découvrir ou de faire par soi-même de nouvelles choses qui n'étaient pas connues de l'enfant avant l'arrivée du chien. Le mécanisme est mis en relief lorsqu'une participante affirme :

Ça permet d'aller dans certains magasins où elle ne serait pas allée avant ou d'aller voir certains spécialistes qu'elle n'aurait pas voulu voir [...] aller parler à un commis et payer [...] aller au dépanneur elle [ne] faisait pas ça avant, acheter quelque chose toute seule elle [ne] voulait pas [du tout] mais là je vais y aller avec mon chien, ça va me donner du courage (P2).

Une participante explique de nouveaux apprentissages effectués par son enfant qui découvre des capacités qui lui étaient alors inconnues : « Elle était fière parce qu'avant elle n'était pas capable de la lancer loin [la balle] et là elle a appris le mouvement [...] elle s'est aperçue qu'elle avait des capacités avant elle n'aurait même pas essayé » (P2). Ainsi, le chien Mira est un vecteur de courage qui donne confiance et bravoure à l'enfant, comme

en témoigne l'exemple suivant : « Elle se sent forte quand elle est avec le chien ça lui donne du courage elle a confiance » (P2).

Plusieurs situations nouvelles sont explorées par les enfants en présence de leur chien, telles que replacer les couvertures de leur lit par eux-mêmes, ramasser leur linge ou vaincre leurs peurs : « Il a commencé à replacer ses couvertures par lui-même, ce qu'il [ne] faisait pas auparavant, faire son lavage, il ramasse son linge » (P3). Une autre participante explique que son enfant fait face à ses peurs en compagnie du chien : « Il a peur dans le noir [mais] avec le chien il est capable d'y aller » (P1).

Ces enfants font également preuve d'une autonomie et d'un désir de faire les choses seuls pour la première fois. En effet, une participante aborde le contexte d'une consultation médicale où elle s'attendait à ce que les examens requis auprès de son enfant soient problématiques tandis que ce dernier a su faire preuve d'autonomie : « [...] je m'attends à ce que ce soit un problème [...] il dit à son père "non, papa je suis grand maintenant" [...] le préposé a voulu lui tenir le bras [...] "je suis capable tout seul" » (P4). Une participante explique quant à elle que son enfant est autonome grâce au chien Mira lorsqu'il est question de s'habiller seul :

Ah Maya est dehors elle veut aller jouer [...] Ah attend Maya je vais aller mettre mes souliers [...] de chauffer lui-même ses souliers mettre son manteau lui-même, de ne plus avoir besoin de le faire pour lui [...] c'est sûr que Maya l'a poussé à ça [...] gagner de l'autonomie comme s'habiller. (P4)

Gardien sécurisant. Concernant ce mécanisme, le chien Mira met l'enfant à l'abri, ce dernier se sentant protégé du danger et rassuré en sa présence. Une participante explique : « [...] son chien est là, il se sent en sécurité [...] il se sent aussi plus en confiance » (P6).

Le chien Mira assure la protection de l'enfant dans deux contextes différents. Le premier contexte réfère à la protection directe de l'enfant dans des situations dangereuses : « Quand il se passe quelque chose, elle vient nous voir [...] comme si elle voulait nous avertir » (P3). Le deuxième contexte renvoie à un sentiment de sécurité et de protection psychologique. Une participante explique que son enfant présentant des difficultés motrices et praxiques peut compter sur son chien lors des promenades : « [...] cela lui donne une sécurité, parce qu'il tient son chien donc il est en confiance, on le voit » (P6). Une autre participante explique l'hémorragie post opératoire vécue par son enfant et ce qu'il a fait pour se rassurer dans ce contexte éprouvant et épeurant :

[...] par lui-même, il a ramassé ses doudous [puis il s'est couché] sur Maya [...] après tout ce que je viens de vivre j'ai ma sécurité, mon chien est là [...] il a passé la nuit à l'hôpital avec son chien dans le lit, il a été calme et posé parce que Maya était avec lui. (P4)

Une autre participante rend compte de ce sentiment de sécurité et de protection : « C'est une réassurance [...] il dort toujours collé [...] c'est quelque chose de rassurant [...] » (P3).

Copain rigolo. Le mécanisme de copain rigolo implique le caractère comique ou insolite du chien Mira et sa capacité à faire rire l'enfant. Ce mécanisme présente d'importants regroupements avec les autres, raison pour laquelle il figure au sein des deux contextes de déploiement. Par exemple, le chien Mira peut être employé par les participants pour faire rire l'enfant et dédramatiser certaines situations afin de l'inciter à explorer. Notamment, une participante explique qu'elle se trouvait dans un parc avec son fils qui craignait de glisser sur le toboggan. En employant le chien d'assistance Mira à titre d'exemple, l'enfant accepta de glisser à son tour :

Souvent on utilise Noisette pour le faire rire dans les situations comme ça, puisqu'avec l'humour ça aide beaucoup [...] Paco il trouve ça bien drôle pis je lui dis regarde elle a glissé, si elle est capable toi tu es capable. On rit pis on trouve ça drôle, alors ça le motive à faire la même chose! (P6)

De plus, l'humour peut permettre à l'enfant de s'attacher au chien Mira : « [Le chien Mira] va réussir avec l'humour à la faire rire [...] l'humour a augmenté, elle va l'habiller, lui mettre sa jaquette, elle lui a mis une jupe et un t-shirt et c'était bien drôle » (P2). Une autre participante explique que l'intérêt de l'enfant pour son chien Mira a pour origine l'humour : « Par l'humour, on réussit à avoir son intérêt par l'humour, par le fait qu'elle fait des affaires drôles » (P6). En effet, cette curiosité ou cet intérêt pour le chien Mira peut avoir pour origine ce caractère comique et ludique que présente le chien, ce qui attire l'enfant vers lui : « L'humour va commencer, il la trouvait drôle quand on lui disait vient brosser les dents là on lui montrait les dents là il trouvait ça drôle et c'est comme ça que ça l'a commencé » (P6). Une participante exprime qu'ils vivent d'importants défis au quotidien et que le chien Mira et son humour ajoutent un baume dans les moments

difficiles : « Paco il la trouve drôle ça ajoute de la légèreté dans la problématique qu'on a » (P6).

Contexte de déploiement élargi

Ce contexte comprend les mécanismes : a) intérêt générateur d'ouverture; b) retrouvailles démonstratives; c) aimant social; d) traducteur bidirectionnel; e) acolyte ludique; f) propulseur langagier; g) relations familiales soulagées; et h) élasticité acquise.

Intérêt générateur d'ouverture. Ce mécanisme se définit comme étant le sentiment de curiosité et d'intérêt de l'enfant présentant un TSA envers le chien qui lui permet de s'ouvrir à la nouveauté. À cet effet, une participante affirme à propos de son enfant qui n'amène pas habituellement son chien à l'école : « Il est vraiment intéressé parce qu'il m'a demandé quand on l'a eu l'année passée, il m'a demandé d'aller dans sa classe pour le présenter » (P5). L'intérêt porté au chien Mira permet donc une ouverture vers d'autres champs d'intérêt qui n'étaient pas présents auparavant, comme en témoigne l'extrait suivant :

Ça l'a ouvert un autre champ d'intérêt, un champ d'intérêt justement du corps humain, de comment fonctionne le cœur, les oreilles, les yeux [...] ce qu'il y a dans mon oreille est ce qu'il y a cela dans l'oreille de Noisette [...] ça l'a ouvert un champ d'intérêt qui n'était pas là auparavant (P6).

En effet, le mot « ouverture » et le verbe « ouvrir » sont utilisés à de multiples reprises par les participants. De plus, le chien représente ici un levier motivationnel qui a de la valeur et de l'importance pour l'enfant, ce qui permet de le mobiliser, comme

l'enfant souhaite plaire au chien Mira ou interagir avec celui-ci. Par exemple, une participante explique : « [...] il faut que ça lui prenne une motivation [...] il se décide, il va tout faire [...] pour le chien » (P1). De plus, quand les parents souhaitent que leur enfant collabore à la suite d'une demande, le chien incarne pour eux un levier leur permettant d'avoir la coopération de leur enfant. Ainsi, une participante explique dans le contexte de la routine du sommeil : « Sally est fatiguée, on s'en va faire dodo, on passe par le chien [...] il accepte plus la situation quand on passe par le chien » (P3). Une autre participante utilise l'intérêt de son enfant pour le chien afin que ce dernier se montre ouvert à faire ses devoirs et leçons et à obtempérer aux consignes :

Pour Jack, faire ses devoirs c'est très difficile [...] je lui dis Maya veut jouer avec toi là elle attend juste ça [...] ça n'a pas pris cinq minutes, les devoirs étaient finis [...] donc nous avons transféré la mauvaise énergie de «on fait nos devoirs», ce n'est pas un moment le fun pour toi, je vais pogner les nerfs parce que tu ne veux pas les faire [...] par le chien, parce qu'il y a un intérêt [...] le petit est en crise, Jack, Maya elle aime pas que tu fasses des crises, woup! C'est terminé! (P4)

Le chien Mira est également employé pour obtenir la collaboration de l'enfant dans un contexte d'activités quotidiennes ou familiales :

[...] dépêche-toi Sally elle a hâte de voir les invités, donc là go go go il rush, il se dépêche, sinon avant [...] ça sautait [...] Sally elle veut écouter le film, faut pas que tu parles, faut pas que tu te lèves, parce qu'elle aussi va se lever, donc on passe par le chien maintenant il est assis [...] Hey Sally elle va avoir hâte de te revoir, elle veut te voir aller à l'école pour que tu puisses revenir et lui raconter ta journée [...] depuis l'arrivée du chien... ça roule! (P3)

Quant à eux, d'autres participants emploient le chien Mira comme renforcement positif à la suite des bons comportements : « On s'en sert comme effet positif, si tu fais

bien ça on va te permettre Noisette dans ton lit, on essaie, on varie les interventions parce qu'il l'aime beaucoup » (P6).

Retrouvailles démonstratives. Ce dernier est conceptualisé comme étant le fait de retrouver le chien après une séparation. Ces retrouvailles sont marquées par l'anticipation positive, la joie et la fébrilité de se retrouver. Lors des retrouvailles, l'enfant et le chien Mira sont démonstratifs de leur bonheur et de leur enthousiasme de se réunir après un moment de séparation : « Le chien saute partout, Zack saute partout [...] des retrouvailles là c'est comme plus fort qu'eux [...] Zack s'assit par terre, le chien est dessus, il liche, liche, liche, ça ne finit plus » (P3). En effet, plusieurs participantes traduisent l'importance et le caractère prioritaire des retrouvailles :

À chaque fois qu'il arrive de l'école il va vers son chien, la priorité, il ne veut même pas déposer ses souliers à sa place [...] c'est son chien tout de suite [...] puis Sally elle le sait parce que chaque fois qu'il est trois heures moins cinq moins dix elle fatigue, elle va devant la porte, elle s'assit pis elle attend là. (P3)

Ainsi, tant l'enfant que le chien Mira s'attendent et s'espèrent avec hâte :

Zack il ne veut pas aller se coucher si son chien n'est pas là [...] il veut l'attendre [...] il va être devant les fenêtres [...] il attend [...] aussitôt que son chien est entré, là il veut le prendre tout de suite, il l'amène avec lui. (P3)

Aimant social. Ce mécanisme met en lumière que le chien Mira attire les autres enfants autour de l'enfant présentant un TSA. En effet, les enfants qui ont un intérêt pour le chien sont souvent curieux et désireux d'établir un contact avec l'enfant présentant un TSA dans les lieux publics :

[...] je pense que c'est sa présence qui fait une curiosité [...] il y a plus de monde qui l'approche [...] il y a plus de monde qui vient [...] plus de sourires [...] il est fier aussi de montrer son chien [...] c'est comme un intérêt qui est positif pour lui, mais sinon avant y'avait personne et il n'allait pas vers les autres. (P5)

Dans le cadre des relations interpersonnelles, les enfants sont également plus enclins à aller au domicile familial de l'enfant présentant un TSA et établir une relation d'amitié :

[...] avant Noah il n'avait pas d'amis qui venaient ici [...] là y'en a un qui vient cogner [...] pis ça fait toute la différence, ce qui fait que lui aussi peut avoir un petit réseau social. Puis pour son anniversaire avant on avait peut-être un ami qui répondait à l'annonce [...] cette fois-ci tous les amis sont venus. (P5)

Ainsi, le chien Mira facilite les relations sociales, les autres enfants étant attirés par lui et donc plus enclins à interagir avec l'enfant présentant un TSA dans ce contexte. De plus, le chien Mira représente un prétexte à la discussion : « [...] les gens lui posaient des questions sur son chien [...] oui elle s'appelle Maya, c'est un labrador, elle a cinq ans, c'est mon amie » (P4); « Pis y'a toutes les questions des autres [...] il laisse quelqu'un entrer dans son jardin, finalement » (P5). Ainsi le chien Mira effectue la médiation de ces relations, puisqu'il représente un intérêt commun et un prétexte à la relation sociale : « Bien on s'entend qu'automatiquement les gens viennent vers lui parce qu'il a le chien, ça, c'est sûr sinon il n'y a aucun point d'intérêt » (P5). En effet, l'enfant présentant un TSA se sent plus capable d'interagir, ayant un sujet d'intérêt qui meuble la conversation, compte tenu des difficultés sociales chez les enfants présentant ce trouble. De plus, s'il ne

souhaite pas interagir directement avec l'autre enfant verbalement, il peut le faire par l'intermédiaire de son chien en le flattant simplement ou en s'adressant à ce dernier :

Les amis commencent à lui parler, ils sont venus me voir, ils sont intéressés par moi [...] avant on arrivait au parc, les amis ne viennent pas nous voir [...], mais quand ils te parlent et que toi tu ne réponds pas c'est le rejet tout de suite, alors là ce n'est plus le rejet maintenant parce qu'on a le chien, les enfants l'adorent donc ils ne le rejettent pas s'il n'a pas répondu. (P6)

L'enfant présentant un TSA se sent donc adéquat et vit un renforcement positif lorsqu'il est possible pour lui de mener à terme une interaction sociale satisfaisante. Le chien Mira donne également le goût à l'enfant présentant un TSA d'entretenir des relations d'amitié, en raison du lien de camaraderie qu'ils possèdent ensemble, mais également en raison des opportunités sociales positives offertes et de la découverte de ces possibilités relationnelles :

Ça commence par lancer une balle avec un chien puis après ça on commence par lancer une balle avec un ami [...] est-ce qu'on y serait arrivé quand même si on n'avait pas le chien? Je ne suis pas certaine [...] de comprendre que de jouer avec quelqu'un, ça peut être le fun [...] il courait avec son chien [...] pis à un moment donné il y avait un autre petit garçon qui courait bien il voulait se mettre à courir avec lui aussi. Est-ce que s'il n'y avait pas eu Maya qui courait avec lui au départ il aurait compris? (P4)

Le chien Mira incarne également un renforcement positif pour les enfants qui se montrent plus tolérants et qui maintiennent la relation d'amitié avec l'enfant présentant un TSA :

Mais l'ami c'est le fun de venir à la maison du chien spécial, il y a des échanges aussi avec l'enfant [...] ça l'a apporté quelque chose de plus qu'avant il n'y avait pas [...] l'ami a un privilège quand Noah touche le chien [...] l'ami en question a

le droit d'entrer en contact avec le chien si Noah le touche [...] jouer avec le chien pour que ça fasse un pilier, puis un rassemblement. (P5)

Traducteur bidirectionnel. Ce mécanisme se définit par le fait que le chien Mira octroie un contexte permettant à l'enfant présentant un TSA d'apprendre à déchiffrer, décoder et comprendre ce que des comportements ou des actions signifient. En effet, le chien agit à titre de traducteur puisqu'il réagit à un large éventail de stimuli tout en les rendant accessibles et à la portée de l'enfant présentant un TSA par le caractère clair et démonstratif de ses comportements. En effet, le chien transpose un discours, d'une langue plus complexe (langage humain) à une langue plus accessible pour l'enfant (comportements visibles et explicites qui font un lien direct entre un comportement et une cause). L'enfant présentant un TSA arrive plus facilement à décoder les intentions, les comportements et les sentiments du chien Mira :

Quand elle était couchée, il disait ah elle veut se faire gratter le ventre [...] j'ai dit à Léo bien regarde [...] elle est très, très en confiance avec toi, parce qu'elle se met sur le dos et qu'elle se laisse faire [...] là il était content, ce sont des indices faciles à expliquer [...] c'est simple un chien y'a pas quinze mille affaires [...] une personne humaine réagit de plusieurs façons à une même chose, ce n'est jamais pareil [...] mais un chien c'est assez facile [...] c'est visible, elle branle de la queue, elle lui saute dessus, c'est visuel [...] c'est fort. (P1)

En effet, le mot « fort » revient souvent pour qualifier le caractère plus évident des comportements du chien : « [...] pour lui c'est dur de le voir à moins que ce soit très fort, puis avec le chien c'est très fort. Ça fait qu'il le voit » (P1). Ainsi, le lien est plus direct et facile à comprendre pour l'enfant présentant un TSA qui peut s'exercer à déchiffrer. Le chien Mira permet à l'enfant présentant un TSA de faire un lien clair entre un état interne

et le comportement visuel et explicite qu'il suscite. Aussi, le chien Mira est un être non-verbal qui ne surcharge pas l'enfant comme un humain pourrait le faire dans le cadre d'une relation sociale (sarcasme, humour, double sens, mensonges, etc.), ce qui peut contribuer à être à la portée de l'enfant : « Pour eux les paroles c'est comme, c'est trop [...] prendre exemple sur le chien, de le sentir, c'est plus facile c'est moins de paroles » (P4). À cet effet, une participante rapporte à titre d'exemple que son enfant cherche à comprendre le chien, tandis qu'il n'avait jamais essayé de le faire avec quiconque auparavant :

Zack s'est levé, il est venu nous voir et a dit « là maman, Sally elle fait des petits sons, je pense qu'elle veut aller aux besoins » [...] c'était bien le cas, il avait décodé ce dont avait besoin le chien ! (P3)

Notons que plusieurs participants rendent compte du fait que leur enfant est capable de reconnaître les divers besoins du chien (s'il doit faire ses besoins, s'il a soif, faim, si le chien est excité ou fatigué). Il en est de même pour la lecture des émotions : « elle devine (les émotions du chien), elle les devine même elle voit que le chien a quelque chose, elle ne faisait pas ça avant » (P2). Une autre participante rapporte que son enfant arrive lui aussi à lire les émotions du chien, ce qu'il n'était pas apte à faire avant l'arrivée de ce dernier : « [...] quand elle est excitée il lui dit ah c'est le fun tu es contente! [...] quand elle bouge la queue elle est contente, donc c'est comme des émotions qu'il a appris à lire » (P5); « Elle a grogné et Paco a dit ah elle n'aime pas quelque chose [...] elle est fâchée? [...], mais elle rêve à quoi maman? » (P6).

Certains enfants en viennent même à comprendre que leur ressenti peut être partagé par leur chien : « [...] il se bouche les oreilles si y'a des bruits forts, c'est arrivé qu'il soit allé les boucher, mettre ses mains sur les oreilles de son chien en voulant dire c'est vrai que c'est fort » (P5), ainsi que les conséquences de leurs propres actions sur les comportements de leur chien :

Avec Belle, elle sait que si elle bouge trop, Belle va penser que c'est le matin, alors elle reste dans son lit, se disant qu'elle ne doit pas rien faire sinon le chien va penser qu'il faut se lever [...] pour ne pas déranger parce qu'elle n'a pas le goût d'aller dehors pour l'amener aux besoins, elle se dit là si je la réveille elle va penser que c'est le matin alors je vais être obligée d'aller dehors aux besoins alors je dois rester couchée. (P2)

Une participante rapporte qu'il est possible pour son enfant de se mettre à la place du chien en le faisant parler ou en s'imaginant ce qu'il pourrait bien penser : « Elle va la faire parler [...] ha je n'aime pas ça dans ce bol-là moi [...] donc j'imagine que c'est une manière de transposer » (P2). Ainsi, l'enfant présentant un TSA comprend qu'il a une incidence sur autrui et vice-versa : « Il a compris que si elle lui saute dessus pis qu'elle est excitée, elle est contente de le voir [...] quand elle se retourne sur le dos pis là il dit "elle veut se faire gratter" » (P1);

Il a hâte de revenir la voir quand il revient de l'école [...] il réalise qu'il a un impact sur l'autre personne [...] quand il arrive elle est super excitée alors il dit « elle m'aime! Elle m'aime! Elle est excitée elle est contente de me voir. (P1)

Le chien Mira permet également à l'enfant de décoder son propre vécu interne. Notamment, une participante explique que son enfant nomme les émotions et les états qu'il peut vivre, mais en les attribuant au chien :

Là je pense que Sally elle est fatiguée, mais là lui aussi est fatigué, lui aussi il a besoin d'aller se coucher, mais là il va dire que c'est son chien qui est fatigué, tandis qu'avant, il n'aurait jamais dit qu'il voulait aller se coucher. (P3)

D'autres participants rapportent ce même type d'exemples, comme si le discours interne des enfants était attribué au chien : « Il parle à Noisette comme si c'était lui, comme s'il se parlait à lui [...] Tsé Noisette fait dodo veut dire je suis supposé faire dodo » (P6). Certains parents emploient le chien Mira pour décoder leur enfant. Notamment, une participante explique être capable de désamorcer les crises avant qu'elles ne se produisent en interprétant le vécu de son enfant par le biais du chien Mira, pour que cela soit moins menaçant pour lui :

Ça désamorçait les bombes et les crises [...] On était chez Costco, beaucoup de monde, je voyais Jack qui commençait à se désorganiser, c'était de dire ah Jack, je pense que Maya elle n'aime pas ça être ici elle se sent pas bien, tu devrais la prendre [...] il lui répondait non Maya, ça va, ça va [...] on transposait dans le fond son sentiment [...] je pouvais aussi dire ah Maya je sais que tu es tannée ça ne sera pas long il nous reste encore cinq minutes, Jack est ce que tu penses que Maya peut attendre? Ah oui elle peut attendre [...] si j'avais dit Jack peux-tu attendre cinq minutes ça n'aurait pas passé, on aurait déclenché une crise [...] c'est moins envahissant comme ça, que ce ne soit pas dirigé vers lui. (P4)

Il est également plus aisé pour l'enfant de s'exprimer par l'intermédiaire du chien. Par exemple, une participante rapporte : « Ça le dégêne, il se met à la place du chien [...] il fait parler son chien, ça fait un filtrage » (P3). Ainsi, l'enfant est plus confortable de parler à travers son chien (sans avoir l'attention directement sur lui), exprimant cependant des préoccupations qui lui sont propres. Il semblerait plus facile pour ce dernier de dire « ce que le chien veut » avant de s'approprier que c'est « ce qu'il veut ». De plus, le chien

agit à titre de repère pour donner l'heure juste à l'enfant, non seulement pour ses états internes, mais aussi avec les éléments du quotidien, comme en témoigne une participante :

« Il va regarder son chien, il va dire oh elle est plus là, faut que je me lève, ça lui donne des repères, c'est beaucoup de repères » (P6).

Le chien Mira offre un contexte d'apprentissage dans lequel il est possible de se pratiquer pour comprendre les comportements, les intentions, les désirs et les émotions du chien. Une fois le chien Mira compris et décodé, les participants témoignent qu'il était ensuite possible pour leur enfant de transposer ces acquis à l'humain, dans la lecture de leurs comportements ou de leurs états internes. Par exemple, une participante rapporte : « Ce matin, on mangeait des céréales [...] maman il y a pu de lait, veux-tu que j'aille en chercher une autre poche dans le frigo? Avant, il n'aurait jamais dit cela » (P3). Ainsi, l'enfant a pu penser que sa mère souhaiterait un nouveau sac de lait comme il n'y en avait plus. Il a donc décodé la situation et les besoins pour ensuite offrir d'y remédier en prenant une initiative.

Une participante affirme que son enfant ne s'intéressait pas aux états mentaux et aux préoccupations des autres. Elle affirme que désormais, son enfant « dit qu'elle est fâchée [...] elle voit ses torts aussi [...] avant quand elle voyait quelqu'un de fâché elle trouvait ça drôle et le pourquoi elle ne le comprenait pas » (P2). Maintenant, cette même participante affirme que « c'est plus adapté, se soucier de ce que l'autre va penser avant ce n'était pas ça [...] c'est nouveau de vouloir se mettre dans la peau de l'autre » (P2).

Ainsi, plusieurs participants rapportent une évolution chez leur enfant concernant la capacité de ceux-ci à démontrer de l'empathie et à lire les états internes d'autrui, comme en témoigne l'extrait suivant :

Sa sœur elle se faisait mal, il en avait rien à cirer [...] pour vrai, aucune empathie, incapable de décoder un sentiment, incapable de décoder une expression faciale [...] maintenant oui, parfois il va me dire est ce que tu es fâchée? [...] sa sœur mettons elle est malade, il va lui amener une couverture [...] devoir s'occuper d'un animal ça fait en sorte que c'est facile de transposer à l'humain après. (P4)

Acolyte ludique. Ce mécanisme représente le chien Mira comme permettant une activité ludique imaginaire ou structurée qui se veut plaisante et récréative. L'enfant peut jouer avec le chien ou utiliser le chien pour jouer avec autrui, le tout permettant l'intérêt et le développement du jeu auprès de pairs ou des membres de la famille tandis que cet intérêt n'était pas présent avant. Un exemple rapporté par une participante illustre que le jeu se produit : « Surtout quand il l'habille. Toi tu vas faire la maman pis moi je suis le papa et Yvan [petit frère] c'est le bébé [...] et des fois Sally est devenue un super héros! » (P3). En effet, il est rapporté par plusieurs participants que leur enfant pratique certaines formes de jeu avec leur chien Mira : « Elle va faire toutes sortes de jeux, des fois elle monte les bonhommes sur ses pattes, elle va lui montrer ça, elle trouve ça bien drôle de faire ça » (P2). En plus du jeu avec le chien, certaines participantes rapportent qu'elles sont désormais en mesure de jouer avec leur enfant, ce qui n'était pas possible avant l'arrivée du chien Mira :

Avant elle jouait vraiment toute seule, j'ai déjà essayé de jouer avec elle et je ne pouvais pas [...] je ne pouvais pas être à côté d'elle pendant qu'elle jouait [...] maintenant elle me demande conseil [...] elle accepte mes propositions [...] avant elle n'en aurait pas pris puis je n'aurais même pas fait partie du jeu. (P2)

De plus, une certaine créativité et spontanéité est rapportée dans le jeu, tandis qu'avant, le jeu semblait plus concret (s'il était présent) : « Elle parle maintenant, avant elle ne parlait pas quand elle jouait ou elle faisait que reproduire ce qu'elle a déjà regardé [...] maintenant elle va inventer de nouvelles affaires avant elle n'inventait pas » (P2). Cette même participante ajoute : « Elle va faire des histoires [...] vraiment des belles histoires [...] c'est une souplesse qu'elle a acquise pour le jeu qu'elle n'avait pas avant » (P2). Le chien Mira semble offrir des possibilités de jeu qui n'étaient pas exploitées par l'enfant auparavant : « Elle l'amène jouer sur le balcon [...] avant elle ne jouait pas dehors [...] c'est nouveau depuis le chien [...] Juste d'aller dehors [...] ça n'existait pas avant » (P2). Plusieurs participantes rapportent également l'arrivée d'un jeu plus symbolique et riche, comparativement au jeu de leur enfant avant l'arrivée du chien : « C'est son co-pilote. Il dit "on roule-tu assez vite ou pas assez vite, est-ce qu'on va manquer d'essence?" » Donc là il arrête sur l'armoire de métal, pis là ça c'est la station d'essence » (P3). Ainsi, les jeux sont plus élaborés, verbaux et riches depuis l'arrivée du chien : « Ces jeux n'ont jamais été élaborés comme cela, avant il parlait, mais il ne disait pas grand-chose » (P3). De plus, l'enfant présentant un TSA serait de plus en plus apte à aborder les autres enfants et à entreprendre ce type de jeu avec autrui, les prémisses de ces interactions étant acquises avec son chien Mira : « On est allé chez Burger King [...] pis y'a demandé veux-tu jouer avec moi et il est allé avec le garçon tout le long [...] avant Zack aurait été tout seul » (P3). Ainsi, le chien Mira partage les jeux de l'enfant qu'il accompagne tout en l'enrichissant et en permettant un développement plus poussé de ces derniers :

Partager les jeux dehors [...] l'été, la piscine, on court après. L'hiver au parc l'automne sauter dans les feuilles, le chien passe dans le tas de feuilles lui aussi puis les enfants passent après puis trouvent ça bien drôle, ils sont cachés dans les feuilles puis le chien saute dans le tas de feuille »; « (en parlant de l'enfant et de sa sœur) ... ils font des jeux d'imagination là [...] ils jouent à être le chien. (P4)

Propulseur langagier. Ce mécanisme se définit comme le fait de permettre à l'enfant présentant un TSA de communiquer avec quelqu'un verbalement par lui-même, de communiquer à travers le chien Mira ou d'acquérir un vocabulaire différent après l'arrivée de ce dernier. Plusieurs participants mentionnent que l'arrivée du chien Mira a propulsé le langage de leur enfant :

[La communication] Au début ça l'a vraiment fait un wow puis tout le monde le voyait même la psychoéducatrice qui suivait mon garçon m'a dit qu'est-ce que vous avez changé maintenant il parle, il parle, il parle! J'ai dit bien c'est la venue du chien parce que je ne lui avais pas dit à la psychoéducatrice à propos du chien Mira. (P6)

À ce propos, une participante affirme que son enfant parvient à s'exprimer par l'intermédiaire du chien puisqu'il est rassuré par sa présence : « Ça le rassure de parler au travers du chien, il réussit à s'exprimer [...] le chien réussit à le sortir de sa bulle » (P3). Ainsi, certains enfants s'expriment significativement plus depuis l'arrivée du chien Mira dans leur vie. Ceci peut sembler soudain et très rapide pour plusieurs participants : « Au courant de la semaine qu'elle est arrivée à la maison, il n'arrêtait pas de parler [...] ça a propulsé la parole, énormément, énormément [...] la communication et la parole ont augmentés énormément » (P6). Dans des contextes de crise, une participante décrit que son enfant ne parlait plus et ne semblait plus répondre aux stimuli extérieurs tandis que

maintenant, elle passe par la parole pour exprimer le problème ou les émotions correspondantes : « Avant, c'était comme du mutisme [...] maintenant elle va vraiment nommer le bogue [...] elle ne va pas faire comme si elle a pu d'âme [...], ce n'est pas revenu depuis un an [depuis la venue du chien] » (P2). En plus de propulser le langage, le chien Mira donne un sujet de discussion et permet à l'enfant de parler de son intérêt pour le chien, ce qui lui permet d'apprivoiser la communication avec autrui : « Avant d'avoir le chien, Zack ne disait jamais rien, il restait muet dans sa bulle, il regardait par terre. Puis maintenant [...] : "C'est Sally, elle a deux ans" [...] » (P3). Il en est de même lorsque l'enfant transmet des instructions concernant son chien aux autres enfants et des commandements directement au chien, qui passent inévitablement par la parole : « [...] il lui dit quoi faire donc c'est vraiment la parole, la communication [...] il va leur dire aux amis "vous ne pouvez pas la toucher", donc même la communication avec les pairs elle est meilleure que sans le chien » (P6). L'enfant présentant un TSA se montre ainsi plus enclin à parler aux autres et à leur communiquer ses besoins : « Il s'adresse aux gens [...] il dit plus ses besoins, ce qu'il a le goût, ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas » (P3). De plus, l'enfant s'entraîne à communiquer et à faire des demandes à son chien, comme il souhaite interagir avec ce dernier. Comme il est plus facile de s'adresser à un chien avec des commandes simples, ceci permet à l'enfant de s'exprimer et de voir immédiatement l'impact chez le chien, en vivant une réussite :

Je me rappelle d'avoir dit, écoute, Maya elle ne comprend pas ce que tu dis [...] ça l'a eu un impact chez lui pour l'amener à s'exprimer davantage. Maya vient, Maya, assis, c'est facile, c'est deux mots, c'est des termes très faciles à apprendre pour un enfant [...] il a communiqué rapidement et facilement avec le chien. (P4)

De surcroît, un nouveau vocabulaire est acquis par les enfants présentant un TSA suite aux interactions avec leur chien d'assistance : « Des mots comme confiance, ce n'était pas des mots qu'il utilisait [...] "Elle est excitée de me voir elle me fait confiance! Elle me fait confiance" je n'ai jamais entendu ça [avant] » (P2). Plusieurs participants réfèrent au vocabulaire affectif nouvellement acquis par leur enfant : « Ça lui a amené un vocabulaire d'émotions » (P2).

Relations familiales soulagées. Ce mécanisme renvoie aux liens et aux interactions entre les membres d'une même famille qui se voient améliorés depuis l'arrivée du chien. Cette amélioration est perceptible dans l'intérêt que l'enfant porte à sa fratrie et à sa famille et par les rapprochements qui n'étaient pas possibles avant l'arrivée du chien. En effet, les dynamiques familiales semblent plus sereines depuis l'arrivée du chien Mira. Notamment, le chien Mira favorise les contacts physiques démonstratifs d'affection :

Zack ce n'est pas un enfant qui va donner des câlins et des bisous [...] ça faisait trois semaines ou un mois qu'on avait le chien, Zack est arrivé [...] et il m'a fait un câlin [...] puis le soir maintenant il nous demande « me donnes-tu mon bisou et mon câlin? ». (P3)

Ainsi, il semblerait que les rapprochements physiques affectueux avec le chien Mira permettent de généraliser ces rapprochements avec les membres de la famille de l'enfant. Certains enfants se montrent plus aptes aux démonstrations affectives auprès des membres de leur famille :

[...] il l'a fait coucher dans la chambre à sa sœur une fois parce qu'il a dit à sa sœur tu as été fine avec moi aujourd'hui alors Noisette peut coucher dans ta chambre [...] c'est sa façon à lui de lui faire un cadeau ou de lui faire un câlin. (P6)

Le chien Mira favorise également les activités familiales et les moments passés ensemble : « Avant il n'aurait jamais demandé [...] qui vient jouer avec moi. Je vais aller dessiner qui vient avec moi en bas? Maintenant il va leur demander des choses, Tatiana, viens-tu m'aider j'ai besoin d'aide pour beurrer ma toast » (P3). Aussi, la cohésion familiale se voit améliorée :

C'est bien d'avoir un chien Mira pour pouvoir accepter notre différence aussi [...] ça nous aide à poser un genre d'étiquette sur notre famille, au lieu d'avoir une étiquette sur mon garçon autiste, au moins on a une étiquette Mira. (P6)

Le chien Mira permet également à la fratrie de partager quelque chose ensemble et d'apaiser les tensions :

[Concernant la fratrie] c'est clair que le chien a été un élément qui a fait en sorte qu'ils ont partagé quelque chose ensemble [...] le chien leur a permis quand ils étaient plus jeunes de jouer ensemble [...] j'ai des photos que ça court dans la cours en maillot de bain avec le chien puis ça riait aux éclats, Maya était là [...] ça lui a permis de découvrir son frère autrement qu'en crises pis découvrir ses parents [...] il découvre que ça peut être le fun la vie de famille. (P4)

Ainsi, l'enfant présentant un TSA est plus tolérant et ouvert aux membres de sa famille : « C'est un début, comme si elle commençait à accepter et inviter les autres à entrer dans sa chambre, avant elle me faisait une crise, je veux qu'il sorte, elle écrivait des panneaux interdit d'entrer » (P2). Somme toute, la dynamique familiale se voit apaisée de manière générale : « C'est surtout la dynamique que ça change [...] il est moins après sa

sœur, ça fait une meilleure relation entre eux autres et ça fait moins de stress pour tout le monde » (P1).

Élasticité acquise. Ce mécanisme se définit par la souplesse et la capacité de l'enfant présentant un TSA à s'adapter aux imprévus et aux circonstances particulières : « C'est le fait que l'on ne peut pas prévoir [...] c'est l'imprévisibilité, les imprévus [...] accepter qu'on ne peut pas toujours faire ce qu'elle voulait [...] avec un chien, il y en a des détours » (P2). Effectivement, l'enfant retrouve, après qu'il ait été sollicité, l'état dans lequel il se trouvait avant d'être soumis au changement ou à l'imprévu. Il se montre apte à changer de trajectoire au lieu d'être destabilisé et de faire une crise et retourne plus rapidement au calme. Les enfants présentant un TSA et ayant un chien Mira sont donc plus souples et s'adaptent aux circonstances environnantes de manière plus flexible : « C'est une souplesse qui est arrivée qu'elle n'avait pas avant, c'était la rigidité de faire les choses dans l'ordre » (P2); « La souplesse, la rendre moins rigide à faire tout le temps la même chose » (P2). Plusieurs participants rapportent un impact important sur le plan de la souplesse et de la flexibilité de leur enfant, ces mots étant employés à plusieurs reprises :

Je dirais que l'impact que Belle a eu c'est au niveau de la souplesse, la rendre moins rigide à tout le temps faire la même chose, comprendre que des fois, on peut changer, sa souplesse a changé avec l'arrivée du chien en général. (P2)

Plusieurs participantes attribuent ces changements au fait que le chien Mira est spontané et que l'enfant doit s'y adapter : « Oups elle nous a ajouté quelque chose dans notre journée. On ne le savait pas c'est comme ça! [...] il y a beaucoup moins de rigidité

qu'avant » (P5). Le chien Mira présente véritablement des besoins et des comportements face auxquels l'enfant doit faire preuve de flexibilité et d'adaptation :

C'est le fait qu'on ne peut pas prévoir, ce n'est pas un robot, on ne peut pas prévoir à quelle heure elle va aller au coin, on ne peut pas prévoir à quelle heure elle va vouloir jouer [...] c'est l'imprévisibilité, les imprévus, être capables de s'y soumettre [...] on est en train de choisir un jouet au magasin mais ça l'air qu'on va aller aux besoins, on va le laisser à la Madame à la caisse c'est pas grave , on va aller au coin et on va revenir, il faut accepter que l'on ne peut pas toujours faire ce que l'on veut. (P2)

Discussion

La présente étude vise à explorer chez les parents d'enfants présentant un TSA ayant reçu un chien d'assistance Mira, leur perception quant aux mécanismes explicatifs qui sous-tendent les bienfaits documentés du chien d'assistance auprès des enfants présentant ce trouble. Plus précisément, les mécanismes se rapportant à l'efficacité du chien Mira sur le plan de la socialisation, de l'attachement et du jeu symbolique ont été étudiés. Les mécanismes d'action dégagés dans la présente étude seront discutés en lien avec les études empiriques et théoriques pertinentes. Afin de faciliter la lecture et d'alléger le texte, les mécanismes d'action issus de la présente étude seront mentionnés par leur nom en italique.

Les résultats de la présente étude vont dans le même sens que certains résultats des recherches qualitatives ayant examiné les effets du chien d'assistance chez les enfants présentant un TSA et leur famille. Notamment, les résultats de cette recherche rejoignent ceux de Burrows (2008) et Waldie (2005) quant aux effets positifs sur le niveau de stress (c.-à-d., *relations familiales soulagées*) ainsi que ceux de Brown (2019) et de Burrows et ses collègues (2008) quant aux effets positifs sur les crises de l'enfant présentant un TSA (c.-à-d., *diversion apaisante, effet d'ancrage*). Les résultats présentés vont également dans le même sens que ceux de Brown (2019), Waldie (2005) et Wild (2012) quant aux effets positifs du chien d'assistance sur la sécurité de l'enfant TSA (*gardien sécurisant*) ainsi

que ceux de Brown (2019) et de Waldie (2005) concernant les effets positifs du chien d'assistance sur l'amitié (*aimant social*) et la communication (*propulseur langagier*).

De manière plus spécifique, certains résultats de la présente étude sont corroborés par l'étude qualitative de Brown (2019), menée auprès de 15 parents d'enfants présentant un TSA et ayant un chien d'assistance, qui rapporte également une amélioration des aptitudes sociales où le chien est décrit comme étant un « brise-glace » ou un facilitateur social qui attire autrui vers l'enfant présentant un TSA, ce qui amorce une discussion (*aimant social*). L'étude de Brown (2019) rapporte aussi un sentiment de sécurité (*gardien sécurisant*) permettant une amélioration sur le plan de la communication (*propulseur langagier*), un effet calmant et de réconfort pour l'enfant (*effet d'ancrage, présence toutou*) et pour la famille (*relations familiales soulagées*), en plus d'une distraction qui a le potentiel de calmer l'enfant (*diversion apaisante*). L'article de Brown (2019) fait aussi état de la présence constante du chien (*présence toutou*). Cependant, la présente étude va plus loin dans le sens où elle s'intéresse aux mécanismes d'action du chien d'assistance, et non seulement à ces effets ou avantages. Ainsi, les mécanismes d'action précédemment mentionnés ne sont pas que nommés, comme le serait un effet, mais également illustrés. Les multiples manières dont le chien peut faire office de *gardien sécurisant*, de *diversion apaisante*, et ainsi de suite, sont illustrés. Par exemple, le fait que le chien Mira agisse à titre d'*aimant social* contribue à expliquer en partie qu'il puisse avoir un impact positif sur les relations sociales de l'enfant présentant un TSA en attirant les autres enfants qui autrement n'auraient pas été en contact avec lui. La portée de ces mécanismes sera

précisée dans la section suivante. Dans un premier temps, les mécanismes seront discutés à la lumière des déficits chez les enfants présentant un TSA. Dans un deuxième temps, des liens seront effectués entre les mécanismes dégagés et les théories de l'attachement et de la mentalisation.

Liens entre la symptomatologie de l'enfant présentant un TSA et les mécanismes d'action

Cette section met en lumière le lien entre les mécanismes d'action et les principales faiblesses présentées par les enfants ayant un TSA, tout en expliquant en quoi ces mécanismes sont intimement liés aux difficultés présentées par ces enfants.

Caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités

Certains symptômes centraux de l'autisme impliquent des mouvements répétitifs ou stéréotypés, une intolérance au changement, des champs d'intérêts restreints ou fixes et une hypo- ou hyperréactivité aux stimulations sensorielles. Un mécanisme d'action issu des analyses révèle que le chien Mira permet ce qui a été appelé une *élasticité acquise*, c'est-à-dire une certaine souplesse face à des imprévus. En effet, les enfants parviennent à se montrer flexibles en s'adaptant à l'environnement dans lequel ils se trouvent tandis qu'ils n'étaient pas en mesure de le faire avant la présence du chien. Le chien Mira incarne également un *intérêt générateur d'ouverture* dans la mesure où l'enfant est curieux et intéressé en ce qui concerne son chien, ce qui l'ouvre à la nouveauté. L'enfant présente une attirance et une curiosité envers le chien, ce qui lui permet de s'exposer à de nouvelles

choses en sa présence. Il acceptera de s'initier à la nouveauté, puisqu'il souhaite demeurer en présence du chien. Il est à noter que le chien est intéressant et digne d'attention sans devenir un intérêt restreint pour l'enfant présentant un TSA. En ce qui a trait aux aspects sensoriels de l'environnement, le chien Mira agit à titre de *diversion apaisante*, puisqu'il distrait l'enfant des stimuli ayant le potentiel de le surcharger. Le chien Mira incarne également un *effet d'ancrage*, qui ramène l'enfant à lui-même et l'apaise dans une situation où l'impossibilité d'exprimer des comportements répétitifs ou des champs d'intérêts restreints génère des crises chez ce dernier. Finalement, le chien Mira incarne le mécanisme de *tremplin vers la découverte* puisqu'il permet à l'enfant présentant un TSA d'explorer afin de diversifier ses intérêts restreints et fixes. En somme, les mécanismes identifiés semblent permettre d'atténuer les déficiences en lien avec le caractère répétitif des comportements, champs d'intérêts et activités dans la mesure où le chien Mira permet une flexibilité accrue, une ouverture et un apaisement. L'enfant explore et découvre tandis qu'il était plus difficile de le faire auparavant.

Déficits persistants de la communication et des interactions sociales observées dans des contextes variés

D'autres symptômes centraux de l'autisme impliquent des déficits persistants de la communication et des interactions sociales observées dans des contextes variés. Ces déficits peuvent se manifester par des difficultés en réciprocité sociale ou émotionnelle, par des anomalies dans l'approche sociale, une incapacité à la conversation bidirectionnelle normale et des difficultés à partager les intérêts, les émotions, jusqu'à une

incapacité à entreprendre des interactions sociales et à y répondre. De plus, des lacunes peuvent être présentes dans les comportements de communication non verbaux, comme des difficultés dans la compréhension et l'utilisation des gestes et des anomalies du contact visuel. Les difficultés de l'enfant peuvent inclure des déficits dans le développement du maintien et de la compréhension de ses relations, par exemple, avoir des difficultés à ajuster le comportement à des contextes sociaux variés, des difficultés à partager des jeux imaginatifs ou à se faire des amis, jusqu'à une absence d'intérêts pour les pairs (APA, 2013).

Des mécanismes issus des analyses des résultats de la présente recherche semblent pouvoir amoindrir ces déficits. Premièrement, le chien Mira permet à l'enfant présentant un TSA de communiquer verbalement par lui-même ou à travers lui grâce à l'acquisition d'un nouveau vocabulaire et le désir de découvrir les relations sociales et d'interagir avec autrui (*propulseur langagier*).

Le chien Mira agit également à titre de *traducteur bidirectionnel* puisqu'il offre un contexte à l'enfant présentant un TSA afin que ce dernier puisse apprendre à déchiffrer et comprendre la signification de certains comportements. En ce sens, le chien met à la portée de l'enfant un large éventail de stimuli par le caractère clair de ses réactions. Ainsi, l'enfant présentant un TSA parvient plus aisément à comprendre les intentions, les comportements et les sentiments du chien Mira. Certains enfants parviennent ensuite à transposer ces acquis à l'humain et comprendre les états qui sous-tendent certains

comportements. Le chien Mira incarne également un *acolyte ludique* puisqu'il permet à l'enfant de faire un jeu imaginaire ou structuré tandis que l'enfant ne jouait pas vraiment de cette façon avant l'arrivée du chien. L'enfant présentant un TSA joue directement avec le chien ou l'utilise pour jouer avec autrui. Grâce à ce rôle du chien, l'enfant présente un nouvel intérêt pour le jeu avec des pairs ou les membres de sa famille, ce qui était considéré par les participants comme étant impossible avant l'arrivée du chien. Compte tenu de ce qui précède, le chien Mira permet des *relations familiales soulagées*, c'est-à-dire qu'il permet des rapprochements entre des membres d'une même famille tandis que ce n'était pas possible avant son arrivée. Le chien Mira offre également une *présence toutou*, inconditionnelle et constante, qui n'est pas affectée par les difficultés de réciprocité sociale chez les enfants présentant un TSA. En effet, le chien Mira est présent, malgré certaines anomalies dans l'approche de l'enfant ou face aux difficultés d'ajustement de l'enfant à l'égard du chien, ce qui serait plus difficilement toléré par ses pairs humains.

De plus, le chien Mira incarne le mécanisme des *retrouvailles démonstratives*, c'est-à-dire que l'enfant présentant un TSA ressent un inconfort lors des séparations d'avec son chien et que l'enfant a hâte de le retrouver. Ces retrouvailles permettent à l'enfant présentant un TSA de vivre une certaine réciprocité émotionnelle et le désir de retrouver le chien et d'être en sa présence.

En outre, le chien Mira protège l'enfant des menaces réelles ou imaginées (*gardien sécurisant*). Ce sentiment de sécurité permet à l'enfant de vivre des contextes aversifs ou sociaux plus confortablement. Le chien Mira agit comme confident *libérateur inconditionnel*, qui permet à l'enfant de se confier à lui en toute quiétude, ce qui remplit la fonction de réconfort.

Les enfants peuvent explorer et essayer de nouvelles choses en compagnie de leur chien Mira (*tremplin vers la découverte*). Ces découvertes favorisent les interactions sociales puisqu'elles permettent aux enfants de vivre une certaine réciprocité sociale (approche sociale, tenir une conversation, partager les jeux et affects et avoir des intérêts envers les amis), qu'ils n'auraient pas nécessairement vécue en l'absence du chien. Le chien Mira attire les autres enfants autour de son jeune maître (*aimant social*) et fait la médiation de ces relations en offrant un intérêt commun et un prétexte à la relation sociale.

En somme, les mécanismes identifiés semblent permettre d'amoinrir les faiblesses en lien avec la communication et les relations sociales dans la mesure où le chien Mira permet, entre autres choses, un contexte favorisant les relations sociales ludiques ainsi qu'une meilleure compréhension de ses comportements et de ceux d'autrui. Le chien Mira offre un contexte non menaçant pour pratiquer des habiletés de communication et d'interactions sociales qui vont, dans plusieurs cas, se généraliser à la relation humain-humain.

Liens entre les théories psychologiques et les mécanismes d'action

La présente section fait un lien entre les catégories émergentes et les écrits scientifiques de même que cliniques et théoriques afin de proposer des processus psychologiques à l'œuvre. Il s'agit ici de produire un modèle d'interprétation théorique (*montée en généralité*; Garneau, 2015) issu des données empiriques. Pour ce faire, nous nous référerons aux théories de l'attachement et de la mentalisation. Ces théories ont été sélectionnées d'une part car elles semblent pouvoir mettre en lumière des éléments de compréhension du lien entre le chien Mira et les principales atteintes du TSA et, d'autre part, parce qu'elles semblent étroitement liées aux mécanismes d'action dégagés.

Théorie de l'attachement

Selon Bowlby (1969), les enfants de plusieurs espèces disposent d'un système comportemental pour se protéger du danger et pour faciliter une exploration sécuritaire en régulant la proximité avec un parent ou un pourvoyeur de soin, nommé « figure d'attachement » (FA). Plus particulièrement, le système régulant l'attachement concerne majoritairement la recherche de soin, d'aide et de réconfort dans des moments de détresse ou de peur, étant relié à la protection contre les menaces environnementales, physiques ou mentales (Bowlby, 1969). Une FA sécurisante procure la sécurité et le réconfort requis pour agir à titre de base de sécurité à partir de laquelle un enfant peut s'éloigner en s'engageant avec confiance dans d'autres activités comme le jeu ou l'exploration (Ainsworth, 1989). Les liens d'attachement aux personnes significatives comprennent quatre composantes : 1) la recherche et le maintien de la proximité avec la FA; 2) le

sentiment d'anxiété et de détresse de l'enfant lorsqu'il est séparé de sa FA; 3) le recours à la FA comme base d'exploration (base de sécurité); et 4) le retour de l'enfant vers la FA pour du réconfort en cas de détresse (Hazan, Zeifman & Middleton, 1994). Le lien d'attachement s'observe par le biais de manifestations comportementales de l'enfant lors de situations qui activent le système d'attachement (p. ex., éloignement de sa FA). En somme, lorsqu'un enfant vit un sentiment de détresse, son système d'attachement s'active et l'amène à produire des comportements visant la recherche de réconfort et le retour à un état permettant l'exploration. Typiquement, la FA auprès de laquelle l'enfant cherche réconfort est un parent ou un adulte significatif, mais les résultats de la présente étude semblent indiquer que le chien Mira pourrait aussi avoir la fonction de base de sécurité (*gardien sécurisant*).

Selon Kwong & Bartholomew (2011), des liens d'attachement peuvent se développer non seulement au sein d'une espèce, mais également d'une espèce à l'autre. Notamment, ces auteurs affirment que les besoins d'attachement des humains peuvent être satisfaits par des membres d'une autre espèce, notamment les chiens (Kwong & Bartholomew, 2011). Selon Archer (1997), les chiens ont des caractéristiques (p. ex., de la fourrure et la propension de traiter les humains avec affection) qui facilitent le lien d'attachement humain-animal. Au-delà de la présence de cette relation, différentes études (p.ex., McConnell et al.; 2011; Zilcha-Mano et al., 2012) soutiennent également l'idée que les humains perçoivent leurs chiens comme des FA. En effet, le chien satisfait les critères

(c.-à-d., recherche de proximité, refuge, base de sécurité et détresse lors de séparations) pour être considéré comme FA (Zilcha-Mano et al., 2011).

Un lien affectif encore plus fort est susceptible d'exister entre les personnes présentant des difficultés et leur chien d'assistance puisque le propriétaire dépend de son animal pour fonctionner au quotidien (Kwong & Bartholomew, 2011). En effet, ces personnes passent souvent plus de temps avec leur chien qu'avec d'autres personnes, compte tenu des bénéfices fonctionnels et psychologiques substantiels qu'ils y gagnent (Sachs-Ericsson, Hansen, & Fitzgerald, 2002). Dans leur étude qualitative auprès de 25 personnes ayant perdu un chien d'assistance (retraite ou mort), Kwong et Bartholomew (2011) explorent les relations de ces derniers avec leur chien à l'aide d'un entretien semi-dirigé. Les données issues de ces entretiens sont analysées à la lumière de la théorie de l'attachement. Les résultats suggèrent que les participants avaient une relation d'attachement sécurisante avec leur chien d'assistance. Plus précisément, ils rapportent avoir pu compter sur leur chien et explorer en présence de ce dernier (Kwong & Bartholomew, 2011).

Le chien Mira comme figure d'attachement. Il est possible de penser que le chien d'assistance Mira puisse être considéré comme une FA sécurisante pour l'enfant présentant un TSA. En effet, à l'instar des résultats de Zilcha-Mano et ses collaborateurs (2011) portant sur la relation humain-chien, le chien Mira semble répondre aux critères d'une FA proposés par Ainsworth (1991). L'enfant présentant un TSA recherche la

proximité de son chien Mira (*présence toutou, confident libérateur inconditionnel*). De plus, l'enfant présentant un TSA manifeste de la joie et de la fébrilité à l'idée de retrouver son chien Mira après des moments de séparation (*retrouvailles démonstratives*), ce qui laisse croire à un inconfort lié aux séparations et au réconfort qu'apportent les réunions.

Les propos d'un participant appuient cette dernière affirmation :

On s'en va dans un endroit différent [...] il faut que le chien soit là. [...] je vais prendre l'exemple de Walt Disney, faire comprendre à Jack, « Jack, Maya elle est plus vieille. Elle va être fatiguée, ça va trop lui en demander d'aller à Walt Disney. C'est pour cela qu'on ne l'emmènera pas avec nous. On va la laisser se reposer avec Pauline notre gardienne ». C'était correct, mais il aurait voulu avoir son chien. [...] Puis le fait qu'il le demande d'emmener son chien à l'école. Pour moi c'est un message qui est très clair que son chien lui apporte. (P4)

Ainsi, l'inconfort ressenti lors de la séparation et les manifestations de joie et d'affection à la suite des retrouvailles de l'enfant avec son chien semblent témoigner d'un attachement sécurisant.

De son côté, le chien Mira semble apaiser l'enfant présentant un TSA lors de moments de détresse et d'inconfort (refuge). Dans un premier temps, il protège l'enfant dans des situations réellement dangereuses ou perçues comme telles (protection physique et psychologique; *gardien sécurisant*). En se basant sur les perceptions des parents, il apparaît probable que l'enfant se sente protégé et en sécurité en présence de son chien Mira. Dans un deuxième temps, le chien Mira apaise l'enfant en effectuant une distraction (*distraktion apaisante*) et lui permet de se recentrer sur lui-même (*effet d'ancrage*) lors de moments de détresse.

De plus, le chien Mira semble être la base à partir de laquelle l'enfant présentant un TSA se permet d'explorer (base de sécurité). En effet, les enfants présentant un TSA explorent et découvrent de nouvelles choses en présence de leur chien (*tremplin vers la découverte*). Ils s'ouvrent désormais à la nouveauté et présentent une curiosité nouvelle pour divers aspects de leurs vies (*intérêt générateur d'ouverture*).

Les manifestations comportementales de l'enfant présentant un TSA envers son chien (p. ex., recherche de proximité, fébrilité lors des retrouvailles) ainsi que les fonctions du chien Mira (c.-à-d., base de sécurité et refuge) laissent croire à la présence d'un attachement sécurisant de l'enfant envers son chien. Il est possible de penser que plusieurs mécanismes d'action mis à jour par nos analyses inductives constituent une manifestation d'un attachement sécurisant entre l'enfant présentant un TSA et son chien Mira. Le style d'attachement semble avoir un effet sur différents aspects de la flexibilité. Par exemple, l'attachement sécurisant est positivement lié à la flexibilité cognitive (Gündüz, 2013), à un niveau plus élevé de flexibilité concernant le dévoilement de soi (qui nécessite de comprendre les indices sociaux et d'ajuster son dévoilement en fonction de ceux-ci; Mikulincer & Nachshon, 1991), ainsi qu'au niveau des stratégies d'adaptation face à la perte d'un proche (Cohen & Katz, 2015). La flexibilité constitue d'ailleurs une des principales sphères déficitaires chez les enfants présentant un TSA faisant le plus souvent preuve de rigidité. Ainsi, l'enfant se montre plus souple aux conditions de son environnement qu'il ne l'aurait été auparavant (*élasticité acquise*).

Par sa fonction de FA sécurisante pour l'enfant, le chien permet à l'enfant ayant un TSA d'explorer davantage, et avec une plus grande confiance, le monde, de nouveaux champs d'intérêts et les relations interpersonnelles. Par ailleurs, les mécanismes d'action dégagés suggèrent que le chien permettrait également l'exploration et la découverte du monde interne de soi et d'autrui.

Théorie de la mentalisation

La mentalisation, aussi appelée fonction réflexive, est l'aptitude d'un individu à identifier, reconnaître et élaborer les états mentaux qui sous-tendent les comportements d'autrui ou ses propres comportements, sur le plan des intentions, des désirs, des sentiments ou des croyances (Fonagy, Steele, Steele, Moran, & Higgitt, 1991). Le développement de la capacité de mentalisation s'effectue dans le cadre de relations d'attachement et est marqué par le passage à travers divers modes pré-mentalissants. Le mode téléologique (de la naissance à 18 mois) implique que l'enfant comprenne de manière rationnelle les motifs sous-jacents à une action (effets physiques, visibles et concrets). Les comportements des autres sont donc perçus comme étant faits avec la visée d'atteindre un objectif qui produit un effet observable. Le mode d'équivalence psychique (de 18 mois à 3 ans) implique quant à lui que l'enfant comprenne ses propres comportements et ceux des autres sur le plan des pensées, des émotions et des intentions, mais sans frontières entre lui et les autres. Ainsi, l'enfant croit que son expérience intérieure est identique à celle des autres. Quant au fonctionnement « comme si » (de trois

à quatre ans), l'enfant comprend la nature symbolique des pensées, des émotions et des intentions, permettant le développement du jeu imaginaire puisqu'il devient possible pour l'enfant de concevoir que les pensées n'ont pas d'influence réelle sur la réalité extérieure. C'est en intégrant ces trois stades que les enfants parviennent à mentaliser, alors qu'ils comprennent que les autres, comme eux, ont des pensées, des sentiments et des intentions – un monde intérieur qui leur est propre – connectés à la réalité extérieure (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2004).

Un concept similaire est celui de la théorie de l'esprit (*Theory of mind*; ToM) qui est définie comme étant l'habileté à comprendre les états mentaux (de soi et des autres) et à prédire le comportement d'autrui et réagir en conséquence (Leslie, 1987). Ainsi, la ToM est cruciale dans l'interprétation des indices sociaux impliqués dans le jeu de faire semblant et dans la vie sociale de l'enfant (Leslie, 1987). Par contre, ces deux concepts diffèrent, puisque la ToM se centre davantage sur la dimension cognitive (prise en compte des indices cognitifs comme comprendre que les états mentaux des autres peuvent être différents des nôtres) tandis que la théorie de la mentalisation implique tant la dimension cognitive qu'affective (interprétation des indices cognitifs et affectifs en termes d'émotions et de sentiments; Luyten, Fonagy, Lowyck, & Vermote, 2012). Étant donné que le concept de mentalisation est plus récent (introduit en 2012 dans le thésaurus de l'APA), davantage de recherches ont porté sur la ToM (introduit en 2001) en lien avec l'autisme. Bien que la mentalisation et la ToM soient des concepts différents et possédant des bases théoriques et empiriques distinctes, ils se ressemblent en ce qui a trait à la

compréhension des états mentaux et à la prédiction des comportements d'autrui. C'est dans cette optique que ces deux concepts seront utilisés conjointement dans la présente étude. Dans les prochaines sections, la référence à ces deux termes sera préservée afin de respecter les concepts utilisés dans les études de référence.

À la suite d'une recension des écrits portant sur les hypothèses neuropsychologiques et cognitives visant l'explication des symptômes des enfants présentant un trouble envahissant du développement (TED; ancienne appellation du TSA), Comte-Gervais (2009) formule l'hypothèse que la lacune sur le plan de la capacité à mentaliser chez ces enfants contribue à expliquer leurs déficits lorsqu'il est question de comportements de socialisation, de communication et d'imagination. Tout ce qui requiert la prise en compte des états mentaux s'avère déficitaire et porte atteinte aux aptitudes sociales chez les enfants présentant un TED (Comte-Gervais, 2009).

La relation au chien Mira comme contexte facilitant le développement de la mentalisation. La mentalisation se développe dans le cadre d'une relation parent-enfant où le pourvoyeur de soin répond adéquatement à l'enfant en lui reflétant ses états mentaux, grâce à une version « digérée » de son expérience (Allen, Fonagy, & Bateman, 2008). Ainsi, le parent fait usage de mots et de mimiques faciales traduisant sa propre compréhension de l'état mental qui habite l'enfant, ce qui donne un sens au comportement de l'enfant et lui transmet cette interprétation par l'intonation de sa voix et ses gestes appropriés (Allen et al., 2008). Ce type de réponse parentale implique d'exagérer la

réponse émotionnelle réaliste et normale du parent par rapport à l'état interne que présente son enfant. Selon l'hypothèse de Allen et ses collaborateurs (2008), cette réponse permet à l'enfant de comprendre que son parent est conscient de son état émotionnel et de lui refléter.

Affirmant qu'il existe un lien d'attachement entre l'enfant présentant un TSA et son chien Mira (voir section « Théorie de l'attachement » de la présente discussion) et que les prémisses de la mentalisation se développent dans le cadre d'une relation d'attachement (Fonagy & Target, 1997), il est possible de penser que certaines capacités de mentalisation sont susceptibles de se développer au sein de la relation entre l'enfant présentant un TSA et son chien Mira; le chien Mira agissant à titre de FA.

En effet, le chien Mira permet à l'enfant de comprendre ce qui peut sous-tendre un comportement. Dans un premier temps, le chien peut traduire sa propre expérience émotive de manière accessible pour l'enfant. Par exemple, par ses comportements facilement observables, le chien permet à l'enfant de comprendre qu'il est heureux lorsqu'il bouge sa queue ou qu'il a peur lorsqu'il aboie en direction d'un stimulus précis. Ceci permet à l'enfant de faire l'association entre le comportement manifeste et l'état interne du chien qui le motive. Ainsi, le chien Mira permet de traduire le vécu interne ou émotif, en reflétant une version plus accessible et facile à comprendre pour l'enfant (*traducteur bidirectionnel*). En effet, lorsque le chien réagit clairement à ses états internes ou à ceux de l'enfant, l'enfant parvient à intégrer et comprendre ce qui l'habite. Par

exemple, le chien peut donner accès à son vécu interne tandis qu'il aboie lorsqu'il veut aller dehors. Le chien peut également rendre à la portée de l'enfant son propre vécu tandis qu'il se couche sur l'enfant lorsque ce dernier est en crise (le chien sent que l'enfant est désorganisé et agit en conséquence, reflétant ainsi à l'enfant ce qui se passe pour lui).

Il est à noter que le chien réagit de manière rapide, claire et intense, ce qui est susceptible de progressivement permettre à l'enfant présentant un TSA d'associer rapidement une réponse contingente à son état interne ou à son comportement. De plus, le chien Mira suscite le rire chez l'enfant et dédramatise certaines situations (*Copain rigolo*). Selon Baron-Cohen (1989), l'humour est un phénomène relationnel qui nécessite l'interaction avec autrui et la compréhension des états émotionnels, attentionnels et intentionnels d'autrui. Ainsi, il est possible de croire que le chien Mira permet à l'enfant présentant un TSA de développer des prémisses de la mentalisation, dans la mesure où il s'intéresse de plus en plus à ses états mentaux, à ceux de son chien et des autres, tandis qu'il était plus difficile pour lui de le faire auparavant.

Le chien Mira et le jeu. En plus de la relation d'attachement, le jeu occupe une place primordiale dans le développement de la capacité de mentalisation chez l'enfant. En effet, l'étude expérimentale de Tessier, Normandin, Ensink et Fonagy (2016) démontre que le jeu est un précurseur développemental de la mentalisation chez l'enfant. Selon Chabot, Achim et Terradas (2015), le jeu favorise le développement de la mentalisation parce qu'il permet à l'enfant d'exprimer ses émotions et ses enjeux intrapsychiques. De

leur côté, Fonagy et Target (1996) proposent que le jeu permet la découverte et la compréhension du monde interne en contraste avec la réalité extérieure. Ce serait cette différenciation qui permet éventuellement le développement de la mentalisation (Fonagy & Target, 1996).

Les anomalies dans le développement du jeu de faire semblant sont pour Baron-Cohen (1997) l'un des symptômes cardinaux de l'autisme. Chez les enfants présentant un TSA, le jeu est caractérisé par un manque de flexibilité et d'imagination (Baron-Cohen, 1997). Cependant, une recension des écrits (Chaudry & Dissanayake, 2015) portant sur le jeu de faire semblant et les enfants présentant un TSA identifie différentes études qui concluent que ces enfants s'améliorent bien que des déficits dans le jeu de faire semblant demeurent par rapport aux enfants neurotypiques du même âge. En ce sens, des études suggèrent que le jeu peut s'améliorer suite à certaines interventions. Par exemple, les résultats de l'étude de Kasari, Freeman et Paparella (2006) portant sur des interventions (attention conjointe et jeu symbolique) visant à favoriser le jeu de faire semblant chez les enfants présentant un TSA révèlent une amélioration en matière de la diversité (types) ainsi que de la sophistication (niveaux) de jeux. Ces améliorations étant davantage marquées chez les enfants recevant l'intervention que ceux du groupe contrôle (Kasari et al., 2006). Ces résultats laissent croire que les enfants présentant un TSA disposent de certaines capacités sur le plan du jeu de faire semblant et que ces dernières peuvent être améliorées lorsqu'elles sont soutenues par des interventions ciblées.

Les résultats de la présente étude soulignent le rôle du chien Mira dans le développement du jeu (*acolyte ludique*). Il agit à titre d'*aimant social*, puisqu'il attire d'autres enfants vers l'enfant présentant un TSA, ce qui lui offre des occasions sociales pour communiquer et jouer. Considérant le rôle du jeu dans le développement de la mentalisation, ainsi que la capacité des enfants ayant un TSA à développer les habiletés de jeu, il est possible de croire que le chien Mira crée un contexte ludique qui favorise le développement potentiel des bases de la mentalisation. Ainsi, le chien Mira permettrait à l'enfant de se situer au stade pré-mentalisateur « comme si », où il parvient à développer des aptitudes en jeu et s'intéresse à comprendre les expériences internes d'autrui. À titre d'exemple, certains enfants bénéficiaires d'un chien Mira sont maintenant en mesure de jouer symboliquement et d'inventer des histoires. Notamment, une participante explique que son enfant joue au pilote et au co-pilote avec son chien dans un jeu élaboré, ce que l'enfant ne faisait pas avant l'arrivée de son chien : « C'est son co-pilote. Là il dit : "on roule-tu assez vite ou pas assez vite, est-ce qu'on va manquer d'essence?" » Donc là il arrête sur l'armoire de métal, pis là ça c'est la station d'essence » (P3). Ainsi, les jeux sont plus riches et ont changé depuis l'arrivée du chien : « Ces jeux n'ont jamais été élaborés comme cela, avant il parlait mais il ne disait pas grand-chose » (P3).

Le chien Mira et le langage. Selon Ginsburg (2007), le jeu contribue au développement cognitif, social et émotionnel de l'enfant. Plus spécifiquement, le jeu serait bénéfique au développement des aptitudes langagières des enfants (Weisberg, Zosh,

Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2013). Le rôle du langage est important dans le développement de la mentalisation et du jeu symbolique.

Certains chercheurs s'intéressant plus particulièrement au lien entre le langage et la ToM affirment que le développement de cette dernière dépend de l'acquisition d'un lexique qui réfère aux états mentaux (Peterson & Siegal, 2000). En effet, selon Astington et Baird (2005), plus le langage se développe, plus les enfants participent à des jeux de faire semblant dans lesquels ils acquièrent des concepts relatifs aux états mentaux tout en pratiquant leur syntaxe et leur langage. Ainsi, le langage et la ToM s'inter-influencent; la ToM sert le langage et le langage permet d'extérioriser la ToM sous forme de représentation verbale (Lin, Tsai, Li, Huang, & Chen, 2017). Ce lien est observable chez les enfants présentant un TSA : les enfants qui ont un langage plus évolué présentent un jeu de faire semblant plus riche (Lin et al., 2017). Dans le même sens, la recension des écrits de Comte-Gervais (2009) fait la démonstration que l'acquisition progressive de la ToM va de pair avec les habiletés langagières. Le langage étant nécessaire pour comprendre l'esprit d'autrui (Comte-Gervais, 2009).

En plus du développement du jeu, notons que le chien Mira permet à l'enfant d'interagir verbalement avec autrui, de communiquer à travers le chien Mira ou d'acquérir un vocabulaire différent à la suite de l'arrivée du chien (*propulsion langagière*). Considérant le rôle du langage dans le développement de la mentalisation, il est possible

de penser que le chien Mira est susceptible de favoriser le développement de cette dernière capacité en stimulant le langage de l'enfant présentant un TSA.

Somme toute, le chien Mira semble avoir le potentiel de favoriser le développement de la mentalisation, l'amenant jusqu'au stade « comme si » en offrant a) un contexte à la portée de l'enfant TSA lui permettant d'apprendre à décoder des comportements, des intentions et des émotions, ainsi qu'en stimulant le développement; b) du jeu; et c) du langage.

Conclusion

Implications pour le milieu de pratique

Les résultats de cette recherche permettent la compréhension des mécanismes explicatifs sous-tendant l'efficacité du chien d'assistance Mira. Ainsi, il est possible de proposer l'origine des effets positifs observés chez les enfants présentant un TSA et leur famille. Les résultats pourraient permettre de perfectionner et cibler l'entraînement des chiens sur ce qui fonctionne et ainsi peaufiner la préparation des familles lors des classes d'attribution des chiens d'assistance. Par exemple, les mécanismes issus de la présente démarche de recherche pourraient être expliqués aux parents. Ces derniers pourraient ainsi améliorer leur compréhension de *comment* utiliser le chien à son plein potentiel pour en maximiser l'impact positif. Notamment, alors que l'enfant s'intéresse aux états mentaux de son chien, le parent pourrait le soutenir dans cette curiosité pour le monde interne du chien en lui posant des questions ou en le faisant discuter des hypothèses possibles.

Ces hypothèses peuvent porter sur les raisons potentiellement sous-jacentes aux comportements (intentions, états internes, motivations) du chien. Elles pourraient concerner également les raisons pour lesquelles le chien présenterait une certaine émotion ou réaction affective (colère, peur, tristesse, joie) et le contexte correspondant. Cela permettrait de soutenir le développement de la mentalisation (p. ex., en favorisant un lexique émotionnel et la formulation d'hypothèses mentalisantes) dont le chien Mira favorise les bases.

Limites de l'étude

Cette étude présente toutefois certaines limites. D'abord, les enfants présentant un TSA peuvent être prestataires d'autres services. Ainsi, plusieurs facteurs pourraient rendre compte des changements rapportés par les participants : les interventions reçues sur le plan du jeu, de la mentalisation ou de la socialisation, un potentiel plus élevé sur le plan de ces variables chez certains enfants, l'implication d'autres professionnels auprès de l'enfant et de sa famille ainsi que la discipline et l'adhésion aux mesures prescrites entourant le chien Mira. Considérant l'importance de l'établissement de l'attachement préalable entre l'enfant et son chien, il est possible de penser que certains mécanismes n'ont pas pu se déployer dans certaines familles compte tenu du temps plus court passé avec le chien Mira. De plus, il est possible de penser que certaines familles se sentent redevables à Mira compte tenu de la gratuité du chien et des services offerts, ce qui pourrait induire un biais positif dans leurs réponses à l'entretien. Avant de transposer les présents résultats à d'autres contextes, le lecteur doit avoir en tête qu'ils sont issus du programme Schola Mira, qui implique un entraînement et une philosophie spécifique et singulière. Les résultats ne peuvent donc pas être transposés d'emblée à tous les chiens d'assistance.

Pistes de recherches futures

Plusieurs pistes de recherche se dégagent de la présente étude. Premièrement, il serait intéressant d'évaluer quantitativement les effets du chien Mira sur l'attachement, la

mentalisation, le jeu et le langage en considérant le temps passé avec le chien comme variable modératrice. Sur le plan qualitatif, il serait pertinent de faire la distinction entre le discours des participants ayant eu moins de temps et ceux ayant eu plus de temps depuis l'arrivée du chien Mira en ce qui a trait aux mécanismes perçus. Les résultats pointant vers une élaboration plus élémentaire des mécanismes chez les participants dont le chien Mira est présent depuis moins longtemps. Finalement, les verbalisations de certains participants laissent penser que le chien Mira permet le déploiement de la personnalité de l'enfant présentant un TSA. En effet, le chien Mira pourrait permettre à l'enfant de s'appartenir et d'être sa propre personne comme en témoigne une participante à propos de sa fille : « Ça l'a fait s'ouvrir au monde, surtout à l'école avant elle ne parlait pas beaucoup [...] maintenant les professeurs disent Paulina elle sourit, elle parle, elle raconte des jokes, elle s'ouvre, elle change [...] c'est sa personnalité qu'on voit apparaître » (P2). Il serait donc intéressant de mener une étude qui s'intéresse aux effets du chien Mira sur le développement personnel des adolescents ou des jeunes adultes présentant un TSA, plus précisément sur le plan de leur personnalité, de leur affirmation de soi et de leurs goûts. Par exemple, des adolescents ou de jeunes adultes présentant un TSA bénéficiant ou ayant bénéficié de la présence d'un chien d'assistance pourraient participer à un entretien qualitatif les amenant à poser un regard rétrospectif et réflexif sur leur expérience.

Références

- Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie. (2014). *Prévalence des troubles du spectre de l'autisme : la Montérégie en tête du peloton*. Repéré à <https://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Autisme%20en%20chiffre/Periscope-TSA.pdf>
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachment and other affectional bonds across the life cycle. Dans C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Éds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 33-51). New York: Routledge.
- Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. Arlington, VA: American Psychiatric Pub.
- Allen, K. M., Balscovich, J., & Mendes, W. B. (2002). Cardiovascular reactivity in the presence of pets, friends, and spouses: The truth about cats and dogs. *Psychosomatic Medicine*, 64, 727-739.
- Amendah, D., Grosse, S. D., Peacock, G., & Mandell, D. S. (2011). The economic costs of autism: A review. Dans D. G. Amaral, G. Dawson, & D. H. Geschwind (Éds.), *Autism spectrum disorders* (pp. 1347-1360). New York, NY: Oxford University Press.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Stastical Manual of Mental Disorders* (5^e éd). Washington, London: American Psychiatric Publishing.
- Archer, J. (1997). Why do people love their pets? *Evolution and Human Behavior*, 18, 237-259.
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (Éds.). (2005) *Why language matters for theory of mind*. New York, NY: Oxford University Press.
- Baio, J. (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010. *Morbidity and Mortality Weekly Report: Surveillance Summaries*, 66, 1-21.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.

- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 285-297.
- Baron-Cohen, S. (1997). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT press.
- Bass, M. M., Duchowny, C. A., & Llabre, M. M. (2009). The effect of therapeutic horseback riding on social functioning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1261-1267.
- Beetz, A., Uvnas-Moberg, K., Julius, H., & Kotrschal, K. (2012, juillet). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: The possible role of oxytocin. *Frontiers in Psychology*, 3. Article 234. Repéré à <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3408111/pdf/fpsyg-03-00234.pdf>
- Berry, A., Borgi, M., Francia, N., Alleva, E., & Cirulli, F. (2013). Use of assistance and therapy dogs for children with autism spectrum disorders: A critical review of the current evidence. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 19(2), 73-80. doi:10.1089/acm.2011.0835
- Boucher, J. (1999). Editorial: Interventions with children with autism – methods based on play. *Child Language Teaching and Therapy*, 15(1), 1-5. <https://doi.org/10.1191/026565999676029298>
- Boutin, G. (2015). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1). London: The Hogarth Press.
- Brown, S. X. (2017). Service dogs for children with autism: A parent's perspective. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering* (Vol. 80, Issue 1–B(E)).
- Burrows, K. E., Adams, C. L., & Millman, S. T. (2008). Factors affecting behavior and welfare of service dogs for children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Animal Welfare Science*, 11(1), 42-62. doi:10.1080/10888700701555550
- Careau, E., & Vallée, C. (2014). Recherche qualitative et scientificité. Dans S. Tétreault, & P. Guillez (Éds.), *Guide pratique de recherche en réadaptation* (pp. 489-507). Louvain-laNeuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Chabot, A., Achim, J., & Terradas, M. M. (2015). La capacité de mentalisation de l'enfant à travers le jeu et les histoires d'attachement à compléter : perspectives théorique et clinique. *La psychiatrie de l'enfant*, 58(1), 207-240.

- Chaudry, M., & Dissanayake, C. (2015). Pretend Play in Children With Autism Spectrum Disorders: A Review of the Literature. Dans S. Douglas, & L. Stirling (Éds.), *Children's Play, Pretense, and Story: Studies in Culture, Context, and Autism Spectrum Disorder* (pp. 31-50). New York: Routledge.
- Cohen, O., & Katz, M. (2015). Grief and Growth of Bereaved Siblings as Related to Attachment Style and Flexibility. *Death Studies*, 39(3), 158-164.
- Comte-Gervais, I. (2009). Recherches actuelles sur l'intelligence sociale et les troubles envahissants du développement (TED). *Annales médico-psychologiques*, 67(7), 550-562
- Davis, T. N., Scalzo, R., Butler, E., Stauffer, M., Farah, Y. N., Perez, S., ... Coviello, L. (2015). Animal assisted interventions for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 316-329.
- des Rivières-Pigeon, C., & Courcy, I. (2014). *Autisme et TSA : quelles réalités pour les parents au Québec? : santé et bien-être des parents d'enfant ayant un trouble dans le spectre de l'autisme au Québec*. Québec, Canada: Presses de l'Université de Québec.
- Dollion, N., Paulus, A., Champagne, N., St-Pierre, N., St-Pierre, É., Trudel, M., & Plusquellec, P. (2019, décembre). Fear/reactivity in working dogs: An analysis of 37 years of behavioural data from the Mira Foundation's future services dogs. *Applied Animal Behaviour Science*, 221. Article 104864. Repéré à <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0168159119300140>
- Dudley, C., & Emery, J. C. H. (2014). The value of caregiver time: Costs of support and care for individuals living with autism spectrum disorder. *The School of Public Policy Research Papers*, 7(1), 1-48.
- Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J.C., Jahr, E., Eikeseth, S., & Cross, S. (2009). Meta-analysis of early intensive behavioral intervention for children with autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(3), 439-450.
- Esposito, L., McCardle, P., Maholmes, P., McCune, S., & Griffin, J. A. (2011). Introduction. Dans P. McCardle, S. McCune, J. A. Griffin, L. Esposito, & L. S. Freund (Éds.), *Animals in our lives: Human-animal interaction in family, community, and therapeutic settings* (pp. 1-5). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Fecteau, S., Boivin, L., Trudel, M., Corbett, B. A., Harrell, F. J., Viau, R., ... Picard, F. (2017). Parenting stress and salivary cortisol in parents of children with autism

- spectrum disorder: Longitudinal variations in the context of a service dog's presence in the family. *Biological Psychology*, 123, 187-195.
- Fonagy, P., & Target, M. (1996). Playing with reality: I. Theory of mind and the normal development of psychic reality. *International Journal of Psychoanalysis*, 77(2), 217-233.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9(4), 679-700.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2004). The development of an understanding of self and agency. Dans P. Fonagy, G. Gergely, E. L. Jurist, & M. Target (Éds.), *Affect regulation, mentalization, and the development of the self* (pp. 203-251). New York, NY: Other Press.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S., & Higgitt, A. C. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12(3), 201-218.
- Fondation Mira. (2017). Chien d'assistance pour enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme ou autres troubles connexes. Repéré à http://www.mira.ca/fr/nos-services/7/chien-d-assistance-pour-enfant-presentant-un-tsa_142.html
- Fondation Mira (2020). Chien pour jeunes présentant un TSA. Repéré à <https://www.mira.ca/fr/programmes/chien-assistance-pour-jeune-tsa>
- Funahashi, A., Gruebler, A., Aoki, T., Kadne, H., & Suzuki, K. (2013). Brief report: The smiles of a child with autism spectrum disorder during an animal-assisted activity may facilitate positive behaviors – quantitative analysis with smile-detecting interface. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 685-693.
- Gabriels, R. L., Agnew, J. A., Holt, K. D., Shoffner, A., Zhaoxing, P., Ruzzano, S., ... Mesibov, G. (2012). Pilot study measuring the effects of therapeutic horseback riding on school-age children and adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 578-588. doi:10.1016/j.rasd.2011.09.007
- Garneau, S. (2015). Les défis de la théorisation ancrée. Échelle d'observation et échelle de contextualisation dans l'analyse de récits biographiques. *Recherches qualitatives*, 34(1), 6-28.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119, 182-191.

- Giroux, M., & Giroux, N. (2012, octobre). Troubles du spectre de l'autisme : l'intervention comportementale intensive, un traitement porteur. *Le médecin du Québec*, 47(10). Repéré à <http://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Diagnostic-Depistage/TSA-ICI.pdf>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guéguen, N., & Ciccotti, S. (2008). Domestic dogs as facilitators in social interaction: An evaluation of helping and courtship behaviors. *Anthrozoös*, 21(4), 339-349.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Gündüz, B. (2013). The Contributions of Attachment Styles, Irrational Beliefs and Psychological Symptoms to the Prediction of Cognitive Flexibility. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2079-2085.
- Hare, B., & Woods, V. (2013). *The Genius of dogs: How are dogs smarter than you think*. New York, NY: Dutton.
- Hazan, C., Zeifman, D., & Middleton, K. (1994). *Adult romantic attachment, affection, and sex*. Communication présentée au 7^e International Conference on Personal Relationships, Groningen, Les Pays-Bas.
- Holm, M. B., Baird, J. M., Kim, Y. J., Rajora, K. B., D'Silva, D., Podolinsky, L., ... Minshew, N. (2014). Therapeutic horseback riding outcomes of parent-identified goals for children with autism spectrum disorder: An ABA' multiple case design examining dosing and generalization to the home and community. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4, 937-947. doi: 10.1007/s10803-013-1949-x
- Horowitz, A. C, & Bekoff, M. (2007). Naturalizing anthropomorphism: Behavioral prompts to our humanizing of animals. *Anthrozoös*, 20(1), 23-35.
- Hunt, M., Al-Awadi, H., & Johnson, M. (2008). Psychological sequelae of pet loss following Hurricane Katrina. *Anthrozoös*, 21, 109-121.
- Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (2014, juillet). *L'efficacité des interventions de réadaptation et des traitements pharmacologiques pour les enfants de 2 à 12 ans ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) : édition révisée*. Repéré à https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/Rapports/ServicesSociaux/INESSS_InterventionsReadap_TraitementPharmaco_EnfantsAut.pdf

- Institut national de santé publique du Québec. (2017, octobre). *Surveillance du trouble du spectre de l'autisme au Québec*. Repéré à https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2310_surveillance_trouble_spectre_autisme.pdf
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611-620. doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x
- Kern, J. K., Fletcher, C. L., Garver, C. R., Mehta, J. A., Grannemann, B.D., & Knox, K. R. (2011). Prospective trial of equine-assisted activities in autism spectrum disorder. *Alternative Therapies in Health Medicine*, 17, 14-20.
- Kowal, S., & O'Connell, D. C. (2014). Transcription as a crucial step of data analysis. Dans U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 64-78). London: SAGE Publications Ltd.
- Kršková, L., Talarovičová, A., & Olexová, L. (2010). Guinea pigs—The 'small great' therapist for autistic children, or: Do guinea pigs have positive effects on autistic child social behavior? *Society & Animals: Journal of Human-Animal Studies*, 18(2), 139-151. doi:10.1163/156853010X491999
- Kruger, K. A., & Serpell, A. (2010). Animal-assisted interventions in mental health. Dans A. H. Fine (Éd.), *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (3^e éd., pp. 33-48). San Diego, CA: Academic Press.
- Kurdek, L. A. (2008). Pet dogs as attachment figures. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25, 247-266.
- Kurdek, L. A. (2009). Pet dogs as attachment figures for adult owners. *Journal of Family Psychology*, 23, 439-446.
- Kwong, M. J., & Bartholomew, K. (2011). Not just a dog: An attachment theory perspective on relationships with assistance dogs. *Attachment & Human Development*, 13, 421-436.
- Leach, D., & LaRocque, M. (2011). Increasing social reciprocity in young children with autism. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 150-156.
- Leslie, A. (1987) Pretense and representation: The origins of “theory of mind”. *Psychological Review*, 94, 412-426.

- Lin, S. K., Tsai, C. H., Li, H. J., Huang, C. Y., & Chen, K. L. (2017). Theory of mind predominantly associated with the quality, not quantity, of pretend play in children with autism spectrum disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(10), 1187-1196.
- Linstead, E., Dixon, D. R., Hong, E., Burns, C. O., French, R., Novack, M. N., & Granpeesheh, D. (2017, septembre). An evaluation of the effects of intensity and duration on outcomes across treatment domains for children with autism spectrum disorder. *Translational psychiatry*, 7(9). Article 1234. Repéré à <https://www-nature-com.ezproxy.usherbrooke.ca/articles/tp2017207>
- Luyten, P., Fonagy, P., Lowyck, B., & Vermote, R. (2012). Assessment of mentalization. Dans A. W. Bateman, & P. Fonagy (Éds.), *Handbook of mentalizing in mental health practice* (pp. 43-65). Washington, USA: American Psychiatric Association Publishing.
- Martin, F., & Farnum, J. (2002). Animal-assisted therapy for children with pervasive developmental disorders. *Western Journal of Nursing Research*, 24(6), 657-670. doi:10.1177/019394502320555403
- Matson, J. L., & Konst, M. J. (2013). What is the evidence for long term effects of early autism interventions? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(3), 475-479.
- McConnell, A. R., Brown, C. M., Shoda, T. M., Stayton, L. E., & Colleen, E. M. (2011). Friends with benefits: On the positive consequences of pet ownership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 1239-1252
- Melson, G. F. (2010). Play between children and domestic animals. Dans E. Enwukah (Éd.), *Play as engagement and communication* (pp. 23-39). New York, NY: University Press of America.
- Memishevikj, H., & Hodzhikj, S. (2010). The effects of equine-assisted therapy in improving the psychosocial functioning of children with autism. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 11, 57-67.
- Mikulincer, M., & Nachshon, O. (1991). Attachment styles and patterns of self-disclosure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 321-331.
- Miyake, K., Hirasawa, T., Koide, T., & Kubota, T. (2012). Epigenetics in autism and other neurodevelopmental diseases. Dans S. I. Ahmad (Éd.), *Neurodegenerative diseases* (pp. 91-98). New York, NY: Springer.
- Morrison, M. L. (2007). Health benefits of animal-assisted interventions. *Complementary health practice review*, 12(1), 51-62.

- Noiseux, M. (2014, mai). Prévalence des troubles du spectre de l'autisme : la Montérégie en tête de peloton. *Périscopes*, 47. Repéré à <https://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Autisme%20en%20chiffre/Periscopes-TSA.pdf>
- O'Haire, M. E., McKenzie, S., McCune, S., & Slaughter, V. (2013). Effects of classroom animal assisted activities on social functioning in children with autism spectrum disorders. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 26, 445-458. doi: 10.2752/175303713X13697429463835
- Obrusnikova, I., Bibik, J. M., Cavalier, A. R., & Manley, K. (2012). Integrating therapy dog teams in a physical activity program for children with autism spectrum disorders: Therapy-dog-assisted interventions provide physical, social, and emotional benefits for children with disabilities. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83, 37-48.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Palmer, R., & Custance, D. (2008). A counterbalanced version of Ainsworth's Strange Situation Procedure reveals secure-base effects in dog-human relationships. *Applied Animal Behaviour Science*, 109, 306-319.
- Pawlik-Popielarska, B. M. (2010). The impact of kynotherapy in handicapped children. *Acta Neuropsychologica*, 8(1), 26-37.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (2000). Insights into theory of mind from deafness and autism. *Mind & Language*, 15(1), 123-145.
- Prothmann, A., Ettricht, C., & Prothmann, S. (2009). Preference for, and responsiveness to, people, dogs and objects in children with autism. *Anthrozoös*, 22(2), 161-171. doi:10.2752/175303709X434185
- Redefer, L. A., & Goodman, J. F. (1989). Pet-facilitated therapy with autistic children. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 19, 461-467.
- Rousseau, A. (2017). *Les mécanismes d'action dans le traitement psychologique des cauchemars post-traumatiques* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC.
- Sachs-Ericsson, N., Hansen, N. K., & Fitzgerald, S. (2002). Benefits of assistance dogs: A review. *Rehabilitation Psychology*, 47(3), 251-277.
- Saive, A.-L., & Guedeney, N. (2010). Le rôle de l'ocytocine dans les comportements maternels de caregiving auprès de très jeunes enfants. *Devenir*, 4(22), 321-338.

- Salgueiro, E., Nunes, L., Barros, A., Maroco, J., Salgueiro, A. I., & dos Santos, M. E. (2012). Effects of a dolphin interaction program on children with autism spectrum disorders: An exploratory research. *BMC Research Notes*, 5, 199-207. doi:10.1186/1756-0500-5-199
- Sams, M. J., Fortney, E. V., & Willenbring, S. (2006). Occupational therapy incorporating animals for children with autism: A pilot investigation. *American Journal of Occupational Therapy*, 60(3), 268-274. doi:10.5014/ajot.60.3.268
- Silva, K., Correia, R., Lima, M., Magalhães, A., & de Sousa, L. (2011). Can dogs prime autistic children for therapy? Evidence from a single case study. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 17(7), 655-659.
- Solomon, O. (2010). What a dog can do: Children with autism and therapy dogs in social interaction. *Ethos*, 38(1), 143-166. doi:10.1111/j.1548-1352.2010.01085.x
- Tessier, V. P., Normandin, L., Ensink, K., & Fonagy, P. (2016). Fact or fiction? A longitudinal study of play and the development of reflective functioning. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 80(1), 60-79.
- VandenBos, G. R. (2015). *APA dictionary of psychology* (2^e éd.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Viau, R., Arsenault-Lapierre, G., Fecteau, S., Champagne, N., Walker, C., & Lupien, S. (2010). Effect of service dogs on salivary cortisol secretion in autistic children. *Psychoneuroendocrinology*, 35(8), 1187-1193. doi:10.1016/j.psyneuen.2010.02.004
- Virués-Ortega, J. (2010). Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: Meta-analysis, meta-regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes. *Clinical Psychology Review*, 30(4), 387-399.
- Waldie, J. (2005). *The role of service dogs for two children with autism spectrum disorder* (Mémoire de maîtrise inédite). Lakehead University, Thunder Bay, Ontario.
- Ward, S. C., Whalon, K., Rusnak, K., Wendell, K., & Paschall, N. (2013). The association between therapeutic horseback riding and the social communication and sensory reactions of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2190-2198. doi: 10.1007/s10803-013-1773-3
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39-54.

- Wild, D. L. (2012). *The impact of canine assistance for children with autism and the family unit* (Thèse de doctorat inédite). Walden University, Minnesota.
- Wood, L., Martin, K., Christian, H., Nathan, A., Lauritsen, C., Houghton, S., ... McCune, S. (2015, avril). The pet factor-companion animals as a conduit forgetting to know people, friendship formation and social support. *PloS one*, 10(4). Article 0122085. Repéré à <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0122085>
- Woodgate, R. L., Ateah, C., & Secco, L. (2008). Living in a world of our own: The experience of parents who have a child with autism. *Qualitative Health Research*, 18(8), 1075-1083.
- Zilcha-Mano, S., Mikulincer, M., & Shaver, P.R. (2011). An attachment perspective on human-pet relationships: Conceptualization and assessment of pet attachment orientations. *Journal of Research in Personality*, 45(4), 345-357.
- Zilcha-Mano, S., Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2012). Pets as safe havens and secure bases: The moderating role of pet attachment orientations. *Journal of Research in Personality*, 46(5), 571-580.

Appendice A

Formulaire de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

Titre du projet

Le chien d'assistance pour les familles d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme est-il associé à une qualité de sommeil accrue ?

Personnes responsables du projet

Chercheuse principale : Valérie Simard, psychologue et professeure au département de psychologie, Université de Sherbrooke.

Chercheur responsable chez Mira : Noël Champagne, psychologue et directeur de la recherche et du développement, Fondation Mira.

Objectifs du projet

L'objectif principal de cette étude est de vérifier si la qualité du sommeil de votre enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), de même que celle de tous les membres de la famille en âge de participer à l'étude, se trouve améliorée suite à l'arrivée d'un chien d'assistance Mira. La présente étude a également deux objectifs secondaires : 1) vérifier si l'introduction du chien sera également associée à une amélioration des capacités de régulation sensorielle (réactions face au bruit, à la lumière, au mouvement, etc.) de votre enfant ayant un TSA et si cette amélioration peut expliquer une amélioration de son sommeil, et 2) vérifier si l'arrivée du chien est associée à un meilleur fonctionnement de votre enfant ayant un TSA dans ses activités de la vie quotidienne et si ce changement dans son fonctionnement au quotidien est en lien avec une éventuelle amélioration de son sommeil. Vous aurez également l'option de participer à un volet de la recherche ayant pour objectif de mieux comprendre les mécanismes expliquant l'efficacité du chien d'assistance auprès des enfants présentant un TSA et de leurs familles.

Raison et nature de la participation

La participation de votre enfant, âgé entre 3 et 12 ans, et ayant un TSA, de même que la vôtre, celle de l'autre parent, et, le cas échéant, de vos autres enfants âgés de 8 ans et plus sera requise pour deux rencontres se déroulant à votre domicile, à un moment convenant à votre famille. Une première rencontre (durée approximative de 60 minutes) à domicile aura lieu environ 1 mois avant l'attribution de votre chien d'assistance Mira, tandis que la seconde rencontre (durée approximative de 30 minutes) aura lieu 8 à 10 semaines après l'arrivée du chien dans votre famille. Lors de la première rencontre, les assistants de recherche expliqueront aux membres de la famille qui participent au projet comment compléter l'agenda de sommeil et comment l'enfant ayant un TSA devra porter la montre actigraphique, instrument qui mesure le sommeil. De plus, les assistants de recherche vous remettront des questionnaires à compléter suite à la rencontre.

Suite à cette première rencontre, la montre actigraphique (Actiwatch-2) devra être portée par votre enfant ayant un TSA durant 7 périodes consécutives de 24 heures et un parent désigné devra compléter l'agenda de sommeil pour cet enfant durant la même période de temps (environ 5 min chaque matin). De plus, les deux parents et membres de la fratrie de 8 ans et plus participant à l'étude devront compléter l'agenda de sommeil à propos de leur propre sommeil, durant la même période de 7 jours. Il faut prévoir environ 5 minutes par matin pour chaque membre de la famille complétant l'agenda de sommeil pour lui-même (version auto-rapportée). Le parent désigné devra également remplir deux questionnaires à propos de l'enfant ayant un TSA: 1) un questionnaire visant à mesurer le profil sensoriel de l'enfant (environ 25 min), c'est-à-dire la façon dont il réagit à diverses stimulations sensorielles (p.ex., bruit, lumière, textures, mouvements) et 2) un questionnaire mesurant son fonctionnement dans la vie quotidienne (environ 20 min). Une fois la période de jours terminée, un assistant de recherche ira récupérer à votre domicile, selon vos disponibilités, la montre actigraphique, ainsi que les agendas de sommeil et questionnaires remplis.

Suite à la visite de contrôle de l'entraîneur Mira à votre domicile, un assistant de recherche vous contactera par téléphone afin de convenir d'un rendez-vous pour la seconde visite à domicile, se déroulant 8 à 10 semaines après l'arrivée de votre chien d'assistance. Lors de cette visite, on vous remettra la montre actigraphique que votre enfant ayant un TSA devra porter à nouveau durant 7 périodes consécutives de 24 heures, de même que les agendas de sommeil à remplir durant la même période (5 min à chaque matin pour chaque membre de la famille). Enfin, le parent désigné devra compléter les mêmes questionnaires que suite à la première visite (durée total app. 45 min). Encore une fois, suivant la période d'enregistrement du sommeil de 7 jours, un assistant de recherche récupérera la montre actigraphique, les agendas de sommeil et les questionnaires à votre domicile, à un moment qui vous convient. S'il le souhaite, le parent désigné pourra, à ce moment-là, prendre part à une entrevue (durée de 90 à 120 minutes) au cours de laquelle il sera invité à partager son expérience depuis l'arrivée du chien et à faire part de ses réflexions à ce sujet.

Avantages pouvant découler de la participation

Votre participation et celle de votre famille à ce projet de recherche ne vous apportera aucun avantage direct. Toutefois, votre participation à ce projet de recherche devrait permettre l'avancement des connaissances, principalement en ce qui concerne les effets possibles du chien d'assistance sur le sommeil des enfants et les capacités de régulation sensorielle des enfants ayant un TSA.

Inconvénients et risques pouvant découler de la participation

Il existe un risque que le port de la montre actigraphique interfère avec le sommeil de votre enfant ou provoque des crises (p.ex., sensibilité tactile à la montre). Les assistantes informeront les familles, lors de la première visite à domicile, qu'advenant des problèmes liés au port de l'actigraphe, elles pourront décider de le retirer du poignet de leur enfant et en aviser l'équipe de recherche.

Votre participation à la recherche ne devrait pas comporter d'inconvénients significatifs, si ce n'est le temps requis pour compléter les questionnaires et les agendas de sommeil et pour participer à l'entrevue de la seconde rencontre, si vous décidez de participer à ce volet de la recherche. Notons toutefois qu'il n'y aura pas de temps à investir dans les déplacements, puisque l'ensemble de la participation se déroulera à domicile, selon les disponibilités de la famille.

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous et vos enfants restez libres, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Advenant que vous vous retiriez de l'étude, demandez-vous que les documents écrits vous concernant, vous ou vos enfants, soient détruits ?

Oui ☐ Non ☐

Advenant que vous vous retiriez de l'étude, demandez-vous que les enregistrements (tracés) de sommeil de votre enfant, conservés dans un fichier informatique, soient détruits ?

Oui ☐ Non ☐

Si vous décidez de prendre part à l'entrevue (optionnelle) de la seconde visite à domicile et qu'il advenait que vous vous retiriez par la suite de l'étude, demandez-vous à ce que les enregistrements audios soient détruits ?

Oui ☐ Non ☐

Il vous sera toujours possible de revenir sur votre décision. Le cas échéant, la chercheuse vous demandera explicitement si vous désirez la modifier.

Communication d'informations à votre dossier

Consentez-vous à ce que l'information pertinente se trouvant à votre dossier chez Mira (p.ex., évaluations effectuées chez Mira ou évaluations antérieures transmises à Mira, diagnostics antérieurs, informations sociodémographiques) soit transmise aux chercheurs ?

Oui ☐ Non ☐ Initiales : _____

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Durant votre participation à ce projet de recherche, la chercheure responsable ainsi que son personnel recueilleront et consigneront dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant, vous et votre(vos) enfant(s). Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis. Ils peuvent comprendre les informations suivantes : nom, genre, date de naissance, origine ethnique, enregistrements de sommeil (montre), résultats aux questionnaires.

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et celle de votre(vos) enfant(s), de même que la confidentialité de ces renseignements, votre famille ne sera identifiée que par un numéro de code. La clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservée par la chercheure responsable du projet de recherche.

La chercheure principale de l'étude utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet de recherche décrits dans ce formulaire d'information et de consentement.

Les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera d'information permettant de vous identifier.

Il est également possible que les données soient utilisées pour réaliser une recherche sur une thématique étroitement liée au projet original, sans que cela ne nécessite une participation supplémentaire de votre part.

Les données recueillies seront conservées, sous clé, pour une période n'excédant pas 20 ans. Après cette période, les données seront détruites. Aucun renseignement permettant d'identifier les personnes qui ont participé à l'étude n'apparaîtra dans aucune documentation.

À des fins de surveillance et de contrôle, votre dossier de recherche pourrait être consulté par une personne mandatée par le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences

humaines, ou par des organismes gouvernementaux mandatés par la loi. Toutes ces personnes et ces organismes adhèrent à une politique de confidentialité.

Surveillance des aspects éthiques et identification du président du Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines

Le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au formulaire d'information et de consentement, ainsi qu'au protocole de recherche.

Vous pouvez parler de tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet avec la responsable du projet ou expliquer vos préoccupations à **M. Olivier Laverdière**, président du Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines, en communiquant par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 1-800-267-8337 poste 62644, ou par courriel à: cer_lsh@USherbrooke.ca.

Consentement libre et éclairé

Je, _____ (nom en caractères d'imprimerie), déclare avoir lu et/ou compris le présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction. Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature du parent 1: _____

Fait à _____, le _____ 201__

Signature du parent 2: _____

Fait à _____, le _____ 201__

Je confirme qu'on m'a expliqué dans des mots que je comprends en quoi consiste ma participation à ce projet de recherche et qu'on a répondu à toutes les questions que j'avais à ce sujet. J'accepte de participer au projet de recherche.

Signature de l'enfant 1: _____

Nom en lettres moulées : _____

Fait à _____, le _____ 201__

Signature de l'enfant 2 (si applicable): _____

Nom en lettres moulées : _____

Fait à _____, le _____ 201__

Signature de l'enfant 3 (si applicable): _____

Nom en lettres moulées : _____

Fait à _____, le _____ 201__

Déclaration de responsabilité des chercheurs de l'étude

Je, Valérie Simard, chercheuse principale de l'étude, déclare que les chercheurs collaborateurs ainsi que mon équipe de recherche sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche. Nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Signature du chercheur principal de l'étude :

Déclaration du responsable de l'obtention du consentement

(Il s'avère que, dans bien des cas, ce n'est pas le chercheur principal qui obtient le consentement du participant, mais plutôt l'assistant de recherche.)

Je, _____ certifie avoir expliqué à la participante ou au participant intéressé(e) les termes du présent formulaire, avoir répondu aux questions qu'il ou qu'elle m'a posées à cet égard et lui avoir clairement indiqué qu'il ou qu'elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de l'étude et à respecter la confidentialité.

Signature : _____

Fait à _____, le _____ 201__.

Appendice B

Canevas d'entretien semi-dirigée

Introduction :

Bonjour, merci de nous recevoir aujourd'hui chez vous. Votre participation au projet de recherche est vraiment très appréciée et nous tenons à vous le souligner encore une fois aujourd'hui. Dans le cadre de ce projet, vous avez été appelés à remplir des questionnaires et des agendas de sommeil. Nous nous inscrivons dans ce projet global mais notre étude, dans le cadre de notre thèse de doctorat, se veut complémentaire. Nous avons pour but de comprendre les données obtenues. En somme, nous utilisons une méthode différente qui impliquera votre participation à une entrevue afin de recueillir votre témoignage en tant que parent. Il sera donc question de votre expérience particulière et de votre vécu depuis l'arrivée du chien Mira.

Consigne :

« Cette entrevue va porter essentiellement sur l'impact du chien Mira chez votre enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme ainsi que dans votre famille. Je suis intéressée à vous entendre parler des bienfaits et des inconvénients observés chez votre enfant et des raisons pour lesquels ils surviennent selon vous. Bien entendu, tout ce que vous me direz aujourd'hui demeurera confidentiel (les données seront dénominalisées). Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, votre point de vue nous intéresse tel qu'il est. À tout moment, sentez-vous libre de m'interrompre si mes questions ne sont pas claires ou d'ajouter des précisions si vous le jugez nécessaire. Si vous ressentez un malaise ou un inconfort face à une question, il vous est possible d'arrêter l'entrevue à tout moment ».

Thèmes (comme aide-mémoire pour l'intervieweur)

Sommeil

Autorégulation

Stress

Socialisation

Attachement

Jeu symbolique

Communication

Questions

1. Comment ça se passe depuis l'arrivée du chien?

- Comment ça se passe pour vous ?
- Comment ça se passe pour votre enfant [autiste] /fratrie/famille?
- Quels sont les impacts au niveau de la vie quotidienne (transitions, les sorties, les rendez-vous)

2. Parlons du sommeil maintenant.

- Comment ça se passait au niveau du sommeil avant l'arrivée du chien?
- À quel point c'est important pour vous de bien dormir ?

- Comment le sommeil influence selon vous votre enfant dans la journée ?
- Quels changements avez-vous remarqué au niveau du sommeil de votre enfant (heures qualité) ?
- Votre sommeil?
- Sommeil de la famille ?
- Comment vous expliquez-vous ces impacts du chien?

- Si pas abordés spontanément par le parent, investiguer les thèmes suivants: impacts sur la routine du **sommeil, sur la durée du sommeil, sur les éveils nocturnes, sur le rôle du chien** dans les moments d'éveil nocturne et l'endormissement de l'enfant. Où dort le chien ?

3. Quels changements avez-vous remarqués quant au niveau de stress...

- ...de votre enfant?
- Comment ça se manifeste avez-vous des exemples ? Fréquence ?
- ...chez vous (de votre propre niveau de stress) ?
- ...de l'ensemble de la famille?
- Comment vous expliquez-vous ces impacts du chien?

4. Quels changements avez-vous remarqués quant au niveau d'activité de votre enfant ? (formulations alternatives, au besoin : **bouge plus ou moins? plus ou moins calme?**)

- Quels changements avez-vous remarqués chez votre enfant dans la gestion de ses émotions ?
- [...] dans l'expression de comportements stéréotypés ? (p.ex., *flapping*, mouvements de balancement ou *rocking*)
- [...] au niveau des crises ? (fréquence ou intensité)
- Pouvez-vous me décrire une crise ?
- Comment vous expliquez-vous ces impacts du chien?
- Au niveau des besoins sensoriels de votre enfant, quel impact croyez-vous que le chien peut avoir? (si le parent ne comprend pas la formulation « besoins sensoriels », offrir quelques exemples, tels que recherche de stimulation des sens, réactivité ou sensibilité aux sons, à la lumière, au toucher, aux textures)

5. Quels changements avez-vous remarqués au niveau des interactions sociales de votre enfant...

- ...avec ses amis ?
- ...avec ses frères et soeurs ?
- ...avec vous?
- ...avec des gens moins familiers ?
- ...en présence du chien ?

- ...lorsque le chien est absent?
- Demander un exemple, qu'est-ce qui vous fait dire cela – POUR CHAQUE SOUS QUESTION.
- Comment vous expliquez-vous ces changements au niveau des interactions sociales de votre enfant ?
- Quel impact a eu le chien sur votre propre relation avec votre enfant?

6. Comment décririez-vous la relation entre votre enfant et le chien?

- Jusqu'à quel point votre enfant est-il *attaché* au chien?
- Demander un exemple, qu'est-ce qui vous fait dire cela ? –POUR CHAQUE SOUS QUESTION
- À quel point se sent-il en *sécurité* en sa présence?
- À quel point votre enfant est-il plus *autonome*, fait plus les choses par lui-même ou ose *explorer* en présence du chien?
- Pouvez-vous me donner un exemple de quelque chose qu'il fait maintenant qu'il ne faisait pas avant ?
- Comment vous expliquez-vous ces impacts?

7. À quel point avez-vous l'impression que votre enfant comprend le chien?

- Jusqu'à quel point votre enfant devine les besoins du chien?
- Jusqu'à quel point reconnaît-il les émotions du chien?
- Jusqu'à quel point votre enfant comprend-il ce qui motive les comportements du chien?
- Si applicable, comment vous expliquez-vous que votre enfant comprenne bien le chien?

8. À quel point votre enfant joue-t-il avec le chien?

- Comment décririez-vous le jeu de votre enfant avec le chien?
- Jusqu'à quel point votre enfant fait des jeux de faire semblant avec le chien? Par exemple, le jeu de faire semblant implique que l'enfant imagine ou crée une situation imaginée dans un contexte de jeu.
- Jusqu'à quel point votre enfant invente-t-il des scénarios incluant le chien?
- Joue t-il près du chien ?
- Comment vous expliquez-vous que votre enfant joue ainsi avec le chien ?
- Avait t il déjà fait cela avant l'arrivée du chien (pour voir si changement du niveau de base)
- Votre enfant a t-il déjà manifesté un intérêt pour un animal auparavant ?
- Quelle est l'attirance de votre envers envers les animaux ?

9. Communication

- Comment est l'expression orale de votre enfant (avant et après chien).
- Comment extériorise-t-il ce qu'il souhaite communiquer avant et après le chien ?
- Comment qualifiez-vous le langage de votre enfant avant et après le chien ?
- Comment qualifiez-vous son dialogue avant et après le chien ?
- Comment sont les pragmatiques du langage de votre enfant ? (Gestes, expressions faciales, contact visuel, intonations, perspectives des autres prises en considération dans la discussion, l'expression du langage).

10. Y a-t-il d'autres changements que vous avez remarqués depuis l'arrivée du chien, que l'on n'a pas eu l'occasion d'aborder ?

Nous vous remercions pour votre participation

Appendice C

Questionnaire sociodémographique

PSEUDONYME**du****participant :**

Nom _____ de _____ l'interviewer _____ et _____ date _____ de
l'entrevue _____

Nom et Date d'arrivée du chien : _____

Date du pré et du post : _____

Âge de l'enfant : _____ Genre de l'enfant : _____

Fratric : Nom âge et genre _____

Rang de l'enfant : _____

L'enfant vit avec : _____ ses 2 parents _____ μ sa mère μ son
père μ autre μ

Si parents séparés :

Âge de l'enfant lors de la séparation : _____

Mode de garde : _____

Occupation Père : _____ Occupation Mère : _____

Pays de naissance du participant : _____

Lieu de résidence : _____

Scolarité du participant :

μ primaire μ secondaire μ diplôme d'études secondaires μ
DEC

μ universitaire premier cycle μ universitaire cycles supérieurs

Type d'école ou de garderie fréquentée : _____

Caractéristiques de l'enfant:

anxiété, crises, langage, auto-stimulation, aspect social, déficience intellectuelle,
etc.

Âge lors du diagnostic : _____

Avec qui dort l'enfant : _____ Où est sa chambre : _____

Est-ce qu'il dort ailleurs parfois et avec qui : _____

Médication : _____

Autre information pertinente : _____